

UNIVERZITA KARLOVA
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2020

MgA. Soňa Řepová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra tělesné výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Specifika výuky tělesné výchovy na malotřídní škole ZŠ

Specifics of teaching physical education in a composite class in elementary school

MgA. Soňa Řepová

Vedoucí práce: PaedDr. Jana Hájková
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: I. stupeň

2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma Specifika výuky tělesné výchovy na malotřídní škole ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 20. července 2020

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala vedoucí své diplomové práce PaedDr. Janě Hájkové. Děkuji zejména za vstřícný přístup, trpělivost, odborné vedení a cenné rady, díky kterým jsem mohla svou práci dokončit.

Soňa Řepová

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá obecnou charakteristikou malotřídních škol v České republice. Cílem práce je zjistit, zda se tělesná výchova na malotřídních školách vyznačuje odlišnými specifiky v souvislosti s jejími omezenými prostorovými možnostmi. Tuto problematiku řeší výzkumná část diplomové práce, kde je snaha zmapovat výsledky prostřednictvím metody strukturovaného interview a dotazníkového šetření. Výsledkem výzkumného šetření je, že odlišnost prostorových a materiálních podmínek pro tělesnou výchovu malotřídních škol není překážkou pro naplnění Školního vzdělávacího programu TV a na kvalitě výuky se neprojevuje.

KLÍČOVÁ SLOVA

Malotřídní škola, základní škola, alternativní škola, venkov, prostředí a specifika venkova, příroda, příměstské obce, organizace vyučování, tělesná výchova, mladší školní věk

ABSTRACT

The thesis is following up on general characteristics of a composite classes schools in Czech Republic. The goal of the thesis is to find out, whether the physical education on composite classes schools has different specifics, due to its current lack of spacial requirements for physical education. This problematic is examined in the investigatory part of the thesis, where the results are sought with structured interviews and surveys. The outcome of said surveys is, that the spacial and material conditions for physical education on composite classes school are not a hindrance to fulfil the School educational program in physical education and are not reflected on the quality of education.

KEYWORDS

Composite classes school, elementary school, alternative school, countryside, countryside environment and specifics, nature, suburban area, teaching organisation, physical education, early elementary education

Obsah

1 Úvod	7
2 Cíle práce	8
3 Základní vymezení pojmu Malotřídní škola	9
3.1 Malotřídní školy – školy venkovské	9
3.1.1 Venkov	10
3.2 Charakteristika Malotřídní školy	10
3.2.1 Základní a hlavní rysy malotřídní školy:	12
3.2.2 Malotřídní školy a současnost	12
3.2.3 Malotřídní škola jako alternativní škola	14
3.2.4 Malotřídní školy z pohledu České školní inspekce	15
3.2.5 Materiální zajištění malotřídních škol – financování malotřídních škol	15
3.2.6 Specifika personálního řízení malotřídní školy	16
3.2.7 Pedagogičtí pracovníci na malotřídních školách	18
4 Výchovně vzdělávací proces v malotřídní škole	20
4.1 Znaky vyučování	20
4.1.1 Výchovně vzdělávací proces na malotřídní škole	21
4.1.2 Organizace vyučování – organizovanost školy	21
4.1.3 Formy vyučování na malotřídní škole	23
4.1.4 Přímé vyučování	23
4.1.5 Samostatná práce žáků	24
5 Rámcově vzdělávací program základního vzdělávání	26
5.1. Vzdělávací oblast člověk a zdraví	27
6 Vzdělávací obor tělesná výchova na 1. st. základního vzdělávání	29
6.1 Úkoly tělesné výchovy lze vyjádřit třemi okruhy:	30
6.2 Struktura tělesné výchovy	31
6.3 Učivo v tělesné výchově	32
6.4 Vyučovací hodina tělesné výchovy	33
6.5 Struktura vyučovací hodiny	34
6.6 Didaktické aspekty oboru tělesná výchova – organizační formy	37
6.7 Vyučovací metody a styly v tělesné výchově	38
6.8 Vyučovací postupy v tělesné výchově	39
7 Podmínky vyučování – podmínky pro tělesnou výchovu	41
7.1 Materiální podmínky pro uskutečňování RVP ZV	41
7.1.1 Doporučené vybavení pro školní tělesnou výchovu	43

8 Tělesná výchova na malotřídní škole.....	44
8.1 Specifikace hodiny tělesné výchovy na malotřídní škole.....	44
8.2 Organizace výuky tělesné výchovy na malotřídní škole.....	45
9 Školní věk	47
9.1 Dítě mladšího školního věku	47
9.2 Tělesný vývoj v mladším školním věku	48
9.3 Psychický vývoj v mladším školním věku.....	48
9.4 Pohybový vývoj v mladším školním věku	49
9.5 Sociální vývoj v mladším školním věku.....	50
9.6 Základní zásady při zatěžování mladého organismu	51
10 Výzkumné otázky.....	52
10.1 Metody a postupy práce	52
10.1.1 Charakteristika zkoumaného prvku.....	52
10.1.2 Použité metody.....	54
11 Výsledková část - vyhodnocení	60
11.1 Vyhodnocení interview:	60
11.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření	66
12 Diskuze	72
13 Závěr.....	77
Seznam použité literatury:.....	78
Internetové zdroje.....	79
Seznam příloh	81
Příloha č. 1	82
Příloha č. 2	83
Příloha č. 4	97
Příloha č. 5	98

1 Úvod

Od roku 2014 pracuji jako učitelka na malotřídní škole ZŠ a MŠ Panenské Břežany, okres Praha – východ. Vlivem personálních změn a nečekaných událostí jsem se také stala současně ředitelkou celé organizace. Škola se bohužel v roce 2014 z nenadání ocitla bez řídicího člena a já jsem se začlenila na základě řádného konkurzního řízení nejen jako nový zaměstnanec - pedagog, ale i jako ředitelka školy. ZŠ a MŠ Panenské Břežany dále jen ZŠ a MŠ PB je klasickým příkladem venkovské malotřídní školy, ve které jsou pouze žáci prvního stupně, kdy v jedné třídě dochází ke vzdělávání více ročníků najednou. Ve svém šestiletém působení na malotřídní škole spatřuji velký přínos a posun. Témat na diplomovou práci se mi z prostředí malotřídní školy nabízelo hned několik. Zůstávám však věrná tělesné výchově, která mě provází celým mým životem a tvoří jeho nedílnou součást. V okamžiku, když jsem již byla v plnohodnotném procesu pedagoga a ředitele, jsem si čím dál víc uvědomovala, že se větší část věcí na malotřídní škole řídí odlišnými pravidly, nevyjímaje tělesnou výchovu. Zvláště v momentě, kdy zjistíte, že školy takového typu jako jsou malotřídní školy, se obecně potýkají s problémem absentujících prostor pro tělesnou výchovu. Každou hodinu tělesné výchovy jsem si uvědomovala tento problém, a proto mi daná problematika přišla velmi vhodná pro zpracování mé diplomové práce. V obci Panenské Břežany je jediná obecní instituce a tou je právě základní a mateřská škola. Soustřeďuje se na ni velká pozornost a její existence ve vsi má velký a pozitivní vliv na identitu místních obyvatel. Také bohužel platí, že malotřídní školy obecně mají velký problém s prostory pro kabinety, technické místnosti, prostory odborných učeben, tělovýchovné zázemí atd. Oproti běžným základním školám jsou tak, bohužel, ve velké nevýhodě.

Zastavme se u problematiky prostor obecně. S přibývajícími pedagogy přirozeně vzrůstá i potřeba nových prostor - kabinetů a prostor pro uskladnění pomůcek. Stále platí, že v rámci tělesné výchovy se učitel snaží co nejvíce rozvíjet pohybové aktivity dětí. Jejím prostřednictvím působí nejen na samotné děti, ale také nepřímo na jejich rodiče a to pochopitelně nejen v oblasti pohybového rozvoje, ale také i v oblasti zdravého způsobu života a v osvojování hodnot, které se týkají obecně zdraví člověka. Jako učitelé bychom měli stále hledat, jak výuku rozšířit, zpestřit a zatraktivnit pro samotné žáky, a tím je také motivovat k jejich větší pohybové aktivitě. A to i v takových podmínkách, které nejsou prostorově zcela vyhovující. V takovém případě, a je to i můj případ, je výuka tělesné výchovy na škole velkou výzvou.

2 Cíle práce

Cílem práce je zjistit specifika výuky tělesné výchovy na malotřídních školách.

3 Základní vymezení pojmu Malotřídní škola

„V Českém vzdělávacím systému se ze zákona vymezují malotřídní školy jako takové základní školy, v nichž jsou alespoň v jedné třídě vyučováni společně žáci z více ročníků“ (Průcha, 2001, str. 52).

„Dle pedagogického slovníku je pojem malotřídní škola definován takto: Škola, v níž jsou žáci dvou či více ročníků vyučováni ve společné učebně. Podle klasifikace UÍV základní škola 1. stupně je považována za malotřídní (tj. jednotřídní až čtyřtřídní), jsou-li alespoň v jedné její třídě společně vyučováni žáci z více ročníků“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 116).

3.1 Malotřídní školy – školy venkovské

„Škola nacházející se ve venkovském prostředí (vesnice, malé město), má podmínky svého fungování odlišné od městské školy. Rozdíly spočívají například ve velikosti školy (venkovské mají obvykle menší počet žáků a učitelů), v životních zkušenostech žáků, v jiných vztazích mezi školou, rodiči a místní komunitou aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 271).

Školy takového charakteru jsou umístěné zejména v oblastech s nízkým počtem obyvatel. V naprosté většině tedy mluvíme o sídlech venkovských. Stejně jako malotřídní školy, které mají svá specifika, je tomu i v případě venkovských osídlení. Literatura často vymezuje dva pohledy, dvě charakteristiky venkova. První skupina charakterizuje tuto oblast jako tradiční a druhým pohledem je charakteristika moderní. Přičemž tradiční pohled je vnímán zejména v kulturních hodnotách, předávání tradic a popisuje venkov jako oblast, kde jsou lidé do jisté míry chráněni před vlivy velkoměstských vnějších vlivů. Pohled moderní vnímá venkovské prostředí jako zaostalé a zastaralé. Prostřední, které se naopak neobejde bez vlivů a podpory velkých měst tak, aby se mohlo řádně rozvíjet (Trnková, Knotková, Chaloupková, 2010).

Zajímavé je, že stejný pohled a spojení s venkovským prostředím je i v zahraničí. Pojem malotřídní škola v anglickém překladu „small school“ nebo „one-room school“ je definován obdobně. Stejně tak četnost a obliba malotřídních škol u nás i v zahraničí je vysoká a zastoupení takových škol tvoří poměrně velkou část mezi školami obecně. V České republice je stále mnoho vesnic, které mají školu tvořenou pouze 1. stupněm. Lokace takových vesnic je charakterizována velkou vzdáleností od měst, někdy až samotou.

3.1.1 Venkov

Venkov je stále vnímán jako prostředí spojené se zemědělstvím, s čistou krajinou a přírodou obecně. Mluví-li lidé z měst o venkovu, často popisují prostor jako místo klidu, tradice, komunitního života, sdílení, odpočinku, zemědělství, ale také mluví o kontrole mezilidských vztahů. Dnešní venkov se dělí podle počtu obyvatel na úplné samoty, malé osady, ale také celkem velké vesnice, které se svým počtem obyvatel přibližují některým městům. V neposlední řadě jsou to vesnice, které se nacházejí v těsné blízkosti velkých měst, mají s nimi úzký kontakt, (např. mnoho lidí do měst dojíždí za prací) a přebírají tak právě charakter spíše typického města, i když si zachovávají v některých ohledech svůj vesnický charakter.

Obecně ovšem stále můžeme shrnout typickou charakteristiku venkova jako místo s nízkým počtem obyvatel, specifickými zástavbami dvojgeneračních domů, hospodářských staveních, místem s vazbou na hospodářství, přírodu a volnočasové prostředí pro relaxaci (Trnková, Knotková, Chaloupková, 2010).

3.2 Charakteristika Malotřídní školy

Základní školy u nás jsou rozděleny na dva typy škol. Na jedné straně se jedná o školy plnotřídní, to znamená se všemi devíti ročníky, přičemž každý z těchto ročníků má svoji oddělenou třídu. Na straně druhé, jsou to školy ne plně organizované, pouze s prvním stupněm vzdělávání. V takovém případě se jedná o malotřídní školu. Malotřídní školy jsou stále nedílnou součástí sítě škol po celé České republice. *Jedná se o školy, ve kterých jsou alespoň v jedné třídě společně vyučováni žáci více než jednoho ročníku. Ke spojování ročníků do jedné třídy dochází z důvodu nedostatku žáků ve školním obvodu školy, a proto se tento fenomén v naprosté většině případů týká venkovských sídel, spíše ojediněle se malotřídky vyskytují ve větších sídlech nebo v okrajových částech měst.* (Trnková, 2008, str. 53)

Malotřídní škola hraje bezesporu velkou úlohu v samotné obci, často je to jediná instituce a plní funkci občanské vybavenosti obce. Ve většině případů se malotřídní aktivity neodmyslitelně pojí se společenským děním v obci a škola svou činností přispívá k potenciálu vesnice. *Význam školy pro venkovskou obec bývá hodnocen jako veliký. Pro mnohé je existence školy v obci zárukou „zdravé“ věkové a zprostředkované i sociální struktury sídla i jeho obyvatel atraktivitu“* (Trnková, 2008, str. 59).

Z výzkumné zprávy dotazníkového šetření realizovaného na malotřídních školách v ČR z roku 2008 Kateřiny Trnkové vyplývá, že malotřídky jsou jakýmsi fenoménem pro okrajové části

velkých měst a především pro venkovské oblasti. Jde tedy o velmi specifický typ školy. Podíváme-li se do minulosti malotřídek, zjistíme, že jsou nedílnou součástí vzdělávacího systému a v různých periodických vlnách jejich obliba stoupá či klesá. I v současné době je velmi diskutovanou otázkou rušení malotřídních škol, jejich kvalita vzdělávání, kvalifikace pedagogů obecně, vytíženost a obsazenost tříd a hlavně otázka ekonomického dopadu na rozpočet obce. K významnému rušení malotřídních škol došlo v období komunismu. Dle Valachové byly později negativní důsledky, které vyplývaly z tohoto kroku charakterizovány jako neuvážené (Valachová, 2005). Oproti tomu devadesátá léta přinesla dobu, kdy o malotřídní školy začíná být velký zájem. Samotní starostové obcí i občané si uvědomují důležitost vlastní školy. Z dotazníkového šetření z roku 2005 vedeným Petrou Valachovou, který odráží stále i současnou situaci, lze jednoznačně potvrdit, že zřizovatelé školy, tedy starostové si velmi dobře uvědomují devízu malotřídky ve své obci. Po svém šestiletém působení na malotřídce tento údaj mohu jen potvrdit. Organizuje se mnoho setkání ředitelů škol z obvodní části, kam škola spadá, ale také z celé ČR, kde se probírají stěžejní otázky k chodu škol. Stejně tak každoroční konference pro malotřídní školy se vždy soustředí na hlavní otázky týkající se problematiky, která je specifická jen pro chod malotřídních škol. Nejvíce diskutovaný bývá problém ohledně ekonomického hlediska, tedy financování školy. I když je obecní rozpočet velmi zatížený provozem, a často dochází i k pravidelnému dofinancování chodu malotřídky, přesto si vedení obce důležitost malotřídek velmi dobře uvědomuje. Případné zrušení školy je pro zřizovatele velké riziko, mělo by negativní vliv na život obce z pohledu narůstajícího obyvatelstva a stěhování zejména mladých rodin z velkých měst na venkov.

Malotřídní škola je tedy zřizována obcí, avšak v dnešní době se s častým zřizováním malotřídky nesetkáme. Dnešní tendence, kterou jsem ve svém okolí a sama na naší škole vysledovala, je zcela opačná. Příkládám to jistě k tomu, že v případě okresu Praha – východ sídlí školy opravdu v bezprostřední blízkosti hlavního města Prahy a nárůst obyvatel ve vesnicích je každým rokem stoupající, z pohledu kapacity škol až neúnosný. Proto velká většina obcí své školy již rozšířila a v některých případech typ malotřídní školy zcela vymizel. Za podpory investorů z řad developerů nových staveb, je často postavena škola zcela nová, plnotřídní se všemi devíti ročníky. Je zřejmé, že se tedy v některých případech z vesnic, obzvláště v blízkosti hlavního města, vytrácejí školy, které byly postaveny často již před sto lety, a jejich malotřídní prvek tedy zcela mizí

3.2.1 Základní a hlavní rysy malotřídní školy:

- menší typ budovy
- malý počet tříd, jak už sám název školy napovídá
- menší počet pedagogického obsazení
- jeden pedagog, který má na starosti více ročníků než jeden
- prostor pro individuální přístup k žákům
- škola rodinného typu
- všichni zaměstnanci školy a žáci se dobře znají
- odlišnost vyučování ve škole
- vyučování s věkově smíšenými skupinami žáků
- samostatná práce žáků – převaha skupinového vyučování
- malý počet žáků na jeden ročník
- uplatnění principu takzvané otevřené třídy
- škola pouze s jedním stupněm vzdělávání
- v mnoha případech je ZŠ spojena s MŠ
- spolupráce předškolního a základního vzdělávání na akcích školy
- silný vztah žáků k obci
- pospolitost a spolupráce rodičů se školou
- absence dojíždění žáků hromadnou dopravou
- úzký vztah se zřizovatelem

3.2.2 Malotřídní školy a současnost

V současné době se stále objevuje a přetrvává, zejména v pedagogických diskuzích či výzkumech, s různou intenzitou stejný dvojí názor na malotřídní školy. Tím jsou dva naprosto odlišné pohledy na malotřídní školu. První pohled vidí malotřídní školy jako ideální místo k výuce s individuálním přístupem, dostatečně zajišťující systematické vzdělávání. V druhém

pohledu je názor na takové školy pochopitelně opačný. Odpůrci vidí tyto typy škol jako zcela neefektivní. Zejména je kritizována úroveň vzdělávání a znalosti žáků, v rovině ekonomické jsou to potom převyšující náklady na žáka. S tímto názorem se setkávám opravdu nejčastěji. V období, kdy se blíží zápisy do prvních tříd, se začínají rodiče přistěhovalých dětí nebo rodiče z okolních vesnic dotazovat na úroveň vzdělávání, metody a formy práce. Velmi často dochází k emotivním diskusím, zdali malotřídní škola dokáže dostatečně vzdělávat. Obecně si pochopitelně zjišťují, zdali jejich děti nebudou tzv. o něco ochuzeny oproti škole běžného typu, zdali není vzdělávání v malotřídce zastaralé, zdali nebrání osobnímu rozvoji dítěte a podobně. Jejich nejistota začne ještě více stoupat, když zjistí, že škola nedisponuje některými prostory, jako je například tělocvična. Na druhé straně je skupina rodičů budoucích prvňáčků, které považují malotřídky za ideální místo, dostatečně malé a přehledné, a proto vhodné pro první setkání dítěte se systematickým vzděláváním ve skupině. Za velké plus dále tyto rodiče považují společné vzdělávání různých věkových skupin dětí a vazbu na tradice, historické zvyky a celkové budování vztahu k rodině. Musím říci, že z mých zkušeností tato pozitiva v současné době převažují nad negativními postoji.

„Současný stav malotřídek odráží sám venkov. Venkovské prostředí bylo vždy vnímáno jako konzervativní, uchovávací tradiční způsob života“ (Emmerová, 1999, str. 82). Stále také do jisté míry platí, že sociální klima vesnice je pod drobnohledem kontroly celé vesnice, životy a osudy jednotlivých obyvatel obce jsou známy všem sousedům. Na malých vesnicích do 1000 obyvatel přetrvává větší soudržnost.

Určitá specifika můžeme nalézt v rodinném modelu. I když v dnešní době, vlivem mnoha faktorů, nejsou rodiny tak početné, jsou stále více soudržné, než rodiny ve městech. Také je stále častým jevem bydlení ve vícegeneračních domech, jak tomu bývalo na vesnicích dříve (Emmerová, 1999). Z výzkumu, který prováděla Pavla Valachová, je zřejmé, že současný pohled na malotřídku je velmi ovlivněn také jednodušší dostupností školy. Děti nemusejí řešit dopravní přepravu do jiných, vzdálenějších škol a nejsou tak vystavovány v nízkém věku stresovému faktoru dojíždění. Své okolí dobře znají, a tudíž cesta do školy je pro ně jejich obci přirozená. Dále se pozitivně hodnotí bezprostřední a intenzivnější komunikace s rodiči. I pedagogové mají velké povědomí o rodinné situaci žáků, a mohu tak lépe a individuálně pracovat s psychologickým aspektem žáka.

3.2.3 Malotřídní škola jako alternativní škola

V neposlední řadě je důležité zmínit, že v některých případech se veřejnost vyjadřuje o malotřídní škole jako o škole alternativní. Není to úplně špatně používaný a nesprávný termín. Alternativní škola se snaží odbourat a předcházet tradičním nedostatkům běžných škol. Klade velký důraz například na individualitu osobnosti žáka, organizační formy, hodnocení žáků, učitele i školy samotné, na výukové metody a podobně. V těchto směrech se alternativní škola liší od běžných škol. Avšak není možné používat pojem alternativní v plném jeho významu pro synonymum malotřídní (Čábalová, 2011).

Na druhou stranu je pravdou, že i když byly malotřídní školy spojovány s běžným standardem školství, vyučování několika věkových kategorií najednou je určitou pedagogickou alternativou. Hlavním znakem alternativní školy je odmítání tradičního pohledu na dětství. Tento pohled bere tuto etapu jako přechodné období, ve kterém se má člověk co nejrychleji adaptovat pro další život. Nejde o vytvoření nejvyšších stupňů pedagogických teorií, ale o dosažení změny charakteru školy (Váňová, 2011).

Jan Průcha v publikaci *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* poukazuje na malotřídní školy – vyučování na venkově ve smíšených třídách jako na důležitou a silnou pedagogickou alternativu. Malotřídní školy u nás nejsou žádnou novinkou, patří u nás ke standardnímu typu vzdělávání, avšak nesou rysy inovace a alternativních prvků. Inovace je pojmem, který již v minulosti existoval a není ničím novým, naopak je znovu objevován a ve spojení s malotřídkou čím dál častěji spojován (Průcha, 2004).

Otázkou tedy ale zůstává, zda se malotřídní školy mohou považovat za alternativní a hlavně efektivní. Některé zahraniční výzkumy dokazují, zejména ze severních států, že výsledky žáků z malotřídek jsou srovnatelné s výsledky dětí z velkých městských škol. V rovině osobnostního vývoje a schopnosti samostatně pracovat je dokonce i převyšují. V knize *Alternativní škola a inovace ve vzdělávání* Průcha uvádí, že zřizování alternativních škol, do kterých Průcha zařazuje i školy malotřídní, je nejčastěji iniciováno rodiči a učiteli, kteří jsou z různých důvodů nespokojeni s nevyhovujícími podmínkami a charakterem vzdělávání v běžném – standardním školství a jejich institucemi. Mají vlastní vizi, jak vytvořit školu podle svých představ. Proto je pro ně volba malotřídní školy, která se tedy vyznačuje určitými rysy školy alternativní, způsobem a místem, které se nejvíce přibližuje vzdělávání školy moderní. Zejména některé pedagogické činnosti, které jsou uplatňovány v daleko větší míře než na běžné škole, jsou rodiči velmi kladně přijímány. Příkladem může být opravdu výrazné zapojení rodičů při mimoškolních akcích, využití venkovského prostředí a míst, které obec nabízí pro vzdělávací

účely, omezení frontální výuky a možnost spontánního spojování žáků ve výuce, časté zapojení projektového vyučování a v neposlední řadě určité odmítání snahy dosáhnout co nejlepších učebních výsledků.

3.2.4 Malotřídní školy z pohledu České školní inspekce

Podklad pro hodnocení malotřídních škol vychází z analýzy výročních zpráv České školní inspekce, dále jen ČŠI, Kateřiny Emmerové z let 2001/20002 – 2005/2006. ČŠI má předem stanovených několik svých kritérií, podle kterých si vybírá školy, kde dochází k inspekčním kontrolám. Vytyčená kritéria platí jak pro plnotřídní školy, tak pro malotřídní školy a záběr kontrolovaných škol je široký. „Obecně lze říci, že malotřídky nejsou v hodnocení ČŠI nijak vyčleňovány. Explicitně jsou zmiňovány pouze tehdy, vybočuje-li některý sledovaný jev z běžné úrovně a je tedy hoden zvláštního zřetele. Součástí Výročních zpráv je i kapitola Podmínky vzdělávání, ve které se o malotřídkách mluví takřka pravidelně“¹ (Trnková, projekt Malotřídní školy v ČR str. 2). V rovině podmínky vzdělávání, konkrétně v materiálně-technickém vybavení, lze spatřovat velké až propastné rozdíly. Zjištění ČŠI sice deleguje určité postupné zlepšení, avšak s patrným prvkem rozdílnosti v oblasti finančních možností zřizovatelů a zároveň nepoměry mezi jednotlivými kraji. Finanční možnosti zřizovatelů jsou velmi omezené, často dochází již k zmiňovanému dofinancování malotřídek, náklady na žáka v nich převyšují standard běžné školy. Jedním z faktorů, který k tomu přispívá, je jistě nízký počet žáků. Finanční prostředky státního rozpočtu nejsou tak veliké, aby malotřídky mohla upřednostnit moderní technologie nebo např. obnovovat pravidelně zásobu učebnic v potřebné míře.

3.2.5 Materiální zajištění malotřídních škol – financování malotřídních škol

Financování škol je velmi složité a komplikované. Jeho základ tvoří financování z veřejných rozpočtů v několika rovinách.

Ústřední státní rozpočet

- Obecní rozpočet
- Krajský rozpočet

¹ Zpracováno dle příspěvku „Podmínky vzdělávání na malotřídních školách – Kateřina Trnková v rámci projektu Malotřídní školy v ČR.

- Dotační programy a granty

Finanční zdroje škola tedy čerpá z několika orgánů. Za celý chod školy a její hospodaření je zodpovědný ředitel organizace, který předkládá zřizovateli návrh rozpočtu a projednává jej se školskou radou. Součástí rozpočtu jsou jak příjmy, výdaje tak náklady – investiční, neinvestiční a ostatní neinvestiční. V souvislosti se změnou financování regionálního školství, kdy školy realizují výuku a její organizaci v souladu s Nařízením vlády č. 123/2018 Sb. o stanovení maximálního počtu hodin výuky financovaného ze státního rozpočtu pro základní školu zřizovanou obcí nebo dobrovolným svazkem obcí – financování podle PHmax jednotlivé školy a dofinancování úvazků pedagogických pracovníků podle vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých bodech a náležitostech povinné školní docházky, se mění zásadně financování škol a jednotlivé normativy. Mění se oproti letům minulým, kdy školy byly vázány pouze na konkrétní počet žáků zapsaných ve školském rejstříku. Nedílnou součástí zejména v oblasti provozu školy nebo investičních výdajů zajišťuje zřizovatel, který se podílí na financování ze svého obecního rozpočtu. Majetek školy, který se dělí v celku na dvě roviny, se rozkládá mezi samotnou školu a zřizovatele. Materiální a technické vybavení, čímž jsou především učebnice, sešity, didaktické pomůcky, knižní publikace pro učitele, výukové materiály k procvičování, počítače, interaktivní tabule, tablety atd., dále konkrétní vybavení učeben a školy, zejména nábytkové dílce, prostory pro nepedagogické pracovníky, včetně jejich vybavení, spadají do majetku školy a nese za ně odpovědnost ředitel školy. Další část majetku je zejména budova školy, jejímž vlastníkem je zřizovatel – obec, některá nákladnější vybavení budovy, na která též přispívá zřizovatel – vybavení kuchyně a jídelny, zahradní technika, pokud škola disponuje zahradou, zabezpečovací systémy budovy a podobně.

3.2.6 Specifika personálního řízení malotřídní školy

V prostředí malotřídky dochází k navázání opravdu blízkých vztahů. Malý počet pracovníků pedagogických i nepedagogických a ředitele malotřídky předurčuje, že dochází k jinému typu komunikace, než je tomu na běžných větších školách. Proto i personální vztahy na malotřídce mají svá specifika. Zejména se jedná o postavení ředitele, který je v nelehké situaci. Musí takzvaně neustále balancovat a najít správnou míru odstupu od postavení pedagoga a člena sboru, najít míru těsnosti vztahů se svými kolegy a zároveň si udržovat odstup jako nadřízený pracovník, který s konečnou platností rozhoduje. V malotřídce se míra udržení formálních vztahů nastavuje velmi špatně, na druhé straně není ani vhodné navazovat příliš úzké, skoro

kamarádské vztahy s podřízenými. Vede to často k situacím, kdy má ředitel svázané ruce právě díky blízkých vztahům, ohleduplnosti, snaze vycházet kolegům vstříc za každé situace a tak se některá nepopulární, avšak potřebná rozhodnutí mohou stát velmi obtížnými. Na druhé straně má malý počet pracovníků i své výhody. Zvláště, když ředitel potřebuje znát názory svých kolegů na určitou problematiku, vyslechnout si nápady či mínění o konkrétních věcech, které se týkají chodu a činnosti malotřídky. Obecně všechny diskuse a porady mají méně formální charakter, než na běžných školách. Všichni zpravidla dostávají příležitost vyjádřit svůj názor a přispět k diskusi a mohou ovlivnit v některých případech i rozhodování (Trnková, Knotová, Chaloupková 2010). Bohužel malý kolektiv má i své stinné stránky, jak v úzkých osobních vztazích, tak i v pracovních. Možnost zasahovat do některých záležitostí školy a právo se vyjádřit může časem překračovat míru a kompetence daného pracovního zařazení. Pracovníci školy nabývají pocitu, že by vedoucí funkci zastupovali lépe a své názory či nápady, které nejsou zrealizované, pokládají za ty nejlepší. Dochází k tomu také z důvodu, že většina pracovníků má několik úvazků najednou, aby byl zachován dobrý a ekonomický chod školy. Jsou to například - asistent pedagog/vychovatel, učitel/vychovatel, asistent pedagoga/školního asistent, školník/kuchař a podobně. V takových případech tedy pracovník zastává několik funkcí a stává se tak „neoficiálním vedoucím“ všeho.

Některá tato fakta se potvrzují i z šetření Trnkové, Knotkové a Chaloupkové, kdy ředitelé malotřídních škol odpovídali a potvrzovali některá specifika školy. 1. malý kolektiv – každý dělá vše, bylo označováno jako výhoda i nevýhoda 2. snadná komunikace, přímé jednání, bylo označováno jednoznačně jako výhoda 3. domácí/osobní prostředí, bylo označováno jako výhoda 4. ředitel dělá vše, bylo označováno jako komplikující 5. snadné plánování, bylo označováno jako výhodou 6. vzájemný respekt, bylo označováno spíše jako výhoda 7. částečné úvazky/jako komplikující. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). Řízení žádného pracovního kolektivu není nic jednoduchého a potvrzuje se to i v případě malotřídky. Ředitelé zastupují několik funkcí najednou, musí zastat funkci vyučující, řídící, administrativní. Dále kontrolovat celý chod školy i připojená pracoviště jako je mateřská škola, školní družina a školní jídelna. Stejně tak nesou zodpovědnost za dodržování a plnění všech bezpečnostních a hygienických podmínek. Jelikož ekonomika malotřídky není velká, není možnost jmenovat zástupce ředitele nebo administrativního pracovníka v takovém rozsahu, který by ředitel potřeboval a jak je tomu běžně na větších školách. Proto je řídicí funkce velmi náročná a nekončí se zazvoněním poslední hodiny. Je velmi podstatné obklopit se dobrými kolegy a vytvořit stabilní, spolehlivý a podporující se tým.

3.2.7 Pedagogičtí pracovníci na malotřídních školách

První myšlenka, která napadne velkou část pedagogů, kteří ovšem nikdy nepůsobili na malotřídní škole je, že výuka nebude nikterak obtížná. Bohužel tomu tak není a opak je pravdou. Práce pedagogů na malotřídní škole není rozhodně snadná. Malý počet žáků je sice v určitých chvílích výhodou, nejen pro individuální práci, jak už bylo zmíněno na začátku práce, avšak vyučovací proces velmi stěžuje vzdělávání více než jednoho ročníku současně. Je velmi nutné zaměstnat děti dvou nebo více ročníků najednou a to na pedagogickou práci klade vysoké nároky a velmi se tato výuka liší od výuky jedné třídy. Bylo by více než žádoucí, aby byli pedagogové, kteří vstupují do malotřídní školy, na takovou práci kvalitně a odborně připraveni. Aby se při svém působení na malotřídce průběžně vzdělávali a svou profesionální linku udrželi co nejvýše. Bohužel tomu tak není a pro práci na malotřídní škole nejsou většinou pedagogové řádně připraveni. Na specifickou oblast malotřídních škol univerzity studenty nepřipraví, není to ani v jejich silách. Obecně a jednoznačně lze uvést, že na pedagoga malotřídní školy jsou kladeny vyšší požadavky, než na pedagoga školy běžného typu. Klíčová vlastnost uchazeče o pozici učitele na malotřídce je obětavost, trpělivost, vlídnost, tedy všestrannost. Ředitel organizace ovšem nemůže při výběrovém řízení zcela dobře takové vlastnosti rozpoznat. Může však částečně zjistit a zmapovat, jaké bylo působení na předchozím pracovišti, na jaký způsob práce a výuky byl pedagog zvyklý a zdali má zájem o pestré výukové postupy. Neméně důležitou stránkou respondentů, kteří se zajímají o místo pedagoga na malotřídce, je intenzivní komunikace s dětmi, pedagogy, ale také rodiči.

Dle Musila a Sedláčka dobrý učitel ve venkovském prostředí velmi zvyšuje kulturní a společenskou úroveň. Musí svým vystupováním navázat dobré otevřené komunikace právě mezi občany a školou. Podobně jako ředitel, musí i pedagog vhodně balancovat mezi moc úzkým či kamarádským vztahem s rodiči a naopak uzavřeným až izolujícím se postojem (Musil, Sedláček, 1964). Proto je u zájemců o místo na malotřídce také důležité zjistit, zdali je ochoten pracovat i nad rámec svého pracovního zařazení, zejména v rovině spolupráce s obcí, pořádání kulturních akcí, udržování venkovských tradic. Jde tedy o mimoškolní činnosti a aktivity, které jsou časově náročné a pro zájemce je taková práce poněkud náročná, zatěžující a nezaplacená. O organizaci výuky, formách a metodách práce se budu konkrétně zmiňovat v dalších podkapitolách.

Co dále souvisí s pedagogickým obsazením obecně a na malotřídkách obzvláště je problematika kvalifikovanosti pedagogických pracovníků, kteří na malotřídní škole vykonávají přímou pedagogickou činnost s dětmi. Ve většině případů se jedná o učitele s plným úvazkem,

vychovatele, asistenty pedagoga, speciální pedagogy atd. Jak jsem již zmiňovala výše v kapitole Specifika řízení na malotřídní škole, je plný úvazek možný, pokud pedagog vykonává dvě pracovní pozice. Největším problémem, který je z hlediska malotřídek charakterizován jako dlouhodobý a přetrvávající již několik let, je najít vhodnou a kvalifikovanou sílu. Pokud by ředitelé řešili pouze kvalifikovanost kandidátů na určité pozice, byla by situace mnohem snadnější, avšak výběr učitelů zcela jistě neusnadňuje ani další negativum a tím je dopravní obslužnost. Uchazeči nejsou vždy z místa, kde se škola nachází, a cestování do práce představuje další komplikaci. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010) Z dotazníkového šetření a z její následné analýzy Trnkové, Knotové a Chaloupkové se ukazuje, že skoro polovina malotřídek nemá obsazené všechny pozice kvalifikovanými pedagogy. Tato statistika je známá již řadu let. Je ale důležité najít a charakterizovat důvody, které k tomuto výsledku vedou.

- Kvalifikovaný učitel se o volné místo nepřihlásil.
- Doplnění úvazku vychovatelky.
- Učitelé, kteří mají z dřívější smlouvy na dobu neurčitou. (Z administrativního hlediska není lehké změnit či zrušit smlouvu na dobu neurčitou pro dlouhodobě nevyhovující pracovní výsledky)
- Obtížnost obsazení kvalifikovaného učitele na cizí jazyk.
- Jiné důvody.

(Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010)

4 Výchovně vzdělávací proces v malotřídní škole

4.1 Znaky vyučování

Jedním z klíčových pojmů a témat, který pedagogika jako společenská věda zkoumá, je zákonitost a problematika výchovy a vzdělávání. V dnešní době jsme téměř zahlceni knižními publikacemi a odbornými články, které se této tematice věnují. Ze všech stran se na nás „valí“ doporučení, strategie a plány, jak nejlépe vyučovat.

„Dle Průchy pojem vyučování označuje „především činnosti učitele, které jsou zaměřeny na realizaci edukace v prostředí školy“ (Průcha, 2002, str. 308).

V pedagogickém slovníku je vyučování definováno ve dvou rovinách:

V běžném významu vyučování označuje celkově to, co se každodenně odehrává ve školních třídách v průběhu vyučovací hodiny.

„V didaktických teoriích znamená druh lidské činnosti spočívající v interakci učitele a žáků, jejímž základem je záměrné působení na žáky tak, aby u nich docházelo k učení“ (Průcha, 2003, str. 288).

V knižní publikaci Moderní pedagogika Průcha uvádí pět vlastností, kterými se průběh vyučování vyznačuje.

Vyučování je sekvence určitých aktivit zúčastněných subjektů. Učitel i žáci vzájemně vykonávají nějakou aktivitu. Těmito aktivitami činitelé zúčastnění ve vyučování na sebe vzájemně působí, ovlivňují se. Vyučování je sociální interakce.

Vyučování není možné bez komunikace, tedy sdělování nějakých informací.

Pro každé vyučování je charakteristické to, že probíhá v nějakých časových úsecích. Především je realizováno ve vyučovacích dnech, vyučovacích hodinách. Ale také uvnitř jednotlivých časových úseků jsou určité charakteristické fáze – například, kdy se žáci aktivně něčemu učí, a naopak jiné fáze, kdy jen pasivně přihlížejí.

V každé jednotce vyučování se edukační proces týká nějakého konkrétního obsahu. Ten je v případě školní edukace určován jednotlivými vyučovacími předměty nebo tématy vyučování.

„Vyučování se ve třídě uskutečňuje ve specifickém edukačním prostředí – fyzickém a psychosociálním“ (Průcha, 2002, s. 311, 312).

4.1.1 Výchovně vzdělávací proces na malotřídní škole

V oblasti cílů a úkolů, jako je to v případě plně organizovaných škol, se malotřídky řídí stejnými pravidly. Malotřídním školám není udělena žádná výjimka a připravují své žáky stejným způsobem. Příprava spočívá ve stejných cílech, aby žáci v klidu zvládli přechod nejen mezi jednotlivými ročníky, ale také přechod na druhý stupeň vzdělávání a úspěšně se vyrovnali s přechodem na větší školu. Co se týká obsahu učiva ani zde se malotřídní školy nikterak neliší. Používají obdobné učebnice a učební materiál jako škola plnotřídní. Rozdíl lze vypočítat v organizaci výuky a v používaných formách vzdělávací činnosti. Jelikož se učitel musí věnovat více ročníkům najednou, zaměstnat žáky v hodině tak, aby probíhala výuka současně, leckdy až ve třech ročnících najednou, dochází pochopitelně k rozdílnému systému práce. Způsob výuky je tedy největším rozdílem mezi malotřídkou a běžnou základní školou.

4.1.2 Organizace vyučování – organizovanost školy

Jak už bylo řečeno v předešlých kapitolách, na malotřídkách se vyučuje obdobným způsobem, podle stejných učebních osnov jako na škole plně organizované. Klíčovým momentem pro úspěšnou a efektivní výuku je její organizace a struktura. Čím více ročníků je ve třídě, tím je složitější příprava učitele a následně i samotná výuka. Obecně platí, že je velmi nesnadné vyučovat současně dva ročníky, natož tři až pět, jak tomu je v malotřídní škole jednotřídní. Důležitým momentem je také vhodná kombinace jednotlivých ročníků. Na malotřídních školách se můžeme potkat s několika možnostmi a kombinacemi spojení jednotlivých ročníků.

V současné době mají malotřídky možnost zařazovat ročníky do tříd podle svého uvážení a škole je ponechána volnost. Dvojtřídní škola nejčastěji volí do I. třídy zařazení 1. + 2. ročník nebo 1. + 3. ročník, do II. třídy ročníky ostatní. Trojtřídní škola zařazuje do II. třídy 2. + 3. ročník nebo 2. + 4. ročník, do III. třídy 4. + 5. ročník nebo 3. + 5. ročník. Za důležité a funkční se považuje spojení 1. a 2. ročníku z hlediska prvního ročníku. Učitel může na začátku školní docházky pracovat s žáky přímo, což je velmi důležité a podstatné minimálně po dobu osmi až deseti týdnů. Žáci prvních ročníků nejsou pochopitelně plně připraveni na odlišnou organizaci práce, která se pro ně zásadně liší od předškolního vzdělávání. Děti musejí udržet daleko déle pozornost a nejsou schopny pracovat delší dobu samostatně, na druhé straně není učivo druhého ročníku vzdálené a děti mohou velmi brzo začít spolupracovat a v krátké době začnou vstřebávat informace od ročníku druhého. Spojování ročníku s malým věkovým rozdílem má svá pozitiva i v navazování bližších vztahů, sdílení přibližně stejných zájmů a působí pozitivně na klima celé třídy. Každá z uvedených variant zařazování ročníků do tříd nese svá negativa i

pozitiva. Kde je naopak potřeba spojovat se i sousedními ročníky je tělesná výchova. Ta si vyžaduje zásadně vyučování přímé.

V malotřídkách lze charakterizovat výuku, která nese několik hlavních rysů, využívající i její kombinace.

Skupinové vyučování – příkladem může být dvojtřídní škola, kde učitel vyučuje dva ročníky najednou a kompenzuje žákům absenci pedagoga pro každý ročník zvlášť. Musí žáky tedy zaujmout a zaměstnat je tak, aby se vzájemně nerušili.

Princip otevřené třídy – v některých případech se děti na malotřídkách spojují do jedné skupiny z více ročníků. Může také docházet ke spojování dětí bez ohledu na rozdílnost věku žáků či ročníku, ale se srovnatelnou úrovní vědomostí v určitém předmětu.

Velmi často dochází ke zvýšené sociální kooperaci, jelikož děti z malotřídních škol jsou často vystaveny situacím, kdy musejí v rámci vyučování spolupracovat a učit se tak přirozeně respektu k druhému.

Další rys malotřídek je s charakterem této školy spjatý odjakživa a tím je fakt, že malotřídky nejsou jen jedním prvkem vzdělávacího systému, ale působí též jako středobod kulturní i společenské instituce v obci (Průcha, 2001).

Nejsilnějším zastoupením, které spatřujeme v organizaci vyučování na malotřídních školách je dělení na vyučování v odděleních. Celkově by se dalo říci, že u všech zmíněných vyučovacích procesů má pedagog silného nepřítele, a tím je čas. Právě nedostatek času na každé oddělení je velkým negativem. Učitel tedy po celou dobu výuky střídá přímé působení na žáky a na straně druhé samostatnou práci žáků. V souvislosti se spojenými ročníky v jedné třídě žáci malotřídky vynikají také v samostatné práci. Samotné rozdělení a spojení ročníků se dělí na malotřídních školách podle počtu tříd:

- jednotřídní
- dvojtřídní (v ČR nejvíce zastoupené)
- trojtřídní
- čtyřtřídní
- pětítřídní (úplné)

Organizovanost školy se v základu řídí podle velikosti sídla – počet obyvatel sídla.

4.1.3 Formy vyučování na malotřídní škole

„Organizační formy vyučování patří do systému vyučovacího procesu a podílejí se společně s výukovými metodami na realizaci cílů vyučování. Realizují se v nich procesy vyučování a učení. Organizační formy vyjadřují zároveň vnitřní strukturu systému řízení výuky“ (Čábalová, 2011, str. 155). Složky výuky jako komunikace, spolupráce žáků a učitele, propojení obsahu učiva a metod výuky, tvoří strukturu organizačních forem výuky. Z pohledu do minulosti můžeme vysledovat jasnou linii proměny. Nejdříve byla značná převaha spíše individuálních forem, která přecházela v kombinaci individuálního a individualizovaného vyučování, dále dlouhé období a převaha frontální výuky, následně se začíná rozvíjet skupinová výuka a idea kooperace.

Dle Čábalové volba organizačních forem výuky závisí na různých faktorech:

- stanovení cílů výuky
- individualita a potřeby žáka
- obsah učiva
- charakter učiva
- příprava učitele
- odborné zkušenosti učitele
- časové a prostorové možnosti třídy
- celkové podmínky na konkrétní škole

(Čábalová, 2011).

V případě malotřídní školy jde o dvě organizační formy:

- přímé vyučování
- samostatná práce žáků

4.1.4 Přímé vyučování

V přímém vyučování učitel bezprostředně působí na žáky. V takovém vyučování dochází k výkladu nového učiva, procvičování, ale také k upevňování a prohlubování. Přímé vyučování má stejné prostředky výuky jak na malé škole s nízkým počtem žáků, tak na velké škole, kde je

počet žáků nesrovnatelně vyšší. Zejména v 1. a 2. ročníku je forma přímého vyučování stěžejní. Zvláště u zavádění nového učiva je třeba dbát na to, aby míra takového učiva byla přiměřená a organizace času hodiny byla jasně strukturována i s ohledem na časovou dotaci hodiny. Pro pedagoga malotřídní školy je čas velmi vzácný. Úspora každé minuty ve výuce je vzácností, avšak nesmí se nedostatek času zaměřit se stručností informací. Tato časová indispozice bude provázet učitele malotřídek tak dlouho, dokud budou malotřídní školy existovat. Učitel si musí v hodinách počínat co nejúsporněji, a být důsledný zejména ve své přípravě, aby co nejlépe naplánoval konkrétní průběh hodiny, ve kterém je kombinace přímého vyučování a samostatné práce základem.

Podle Musila a Sedláčka je hlavním úkolem přímého vyučování získávání nových poznatků a správných návyků na základě učitelova výkladu. Následné fáze upevňování a prohlubování a získané poznatky dobře aplikovat do různorodých procvičovacích cvičení, jsou další hlavní úlohou přímého vyučování. Bohužel přímé vyučování se zkracuje s tím, kolik jednotlivých oddělení v jedné třídě učitel má. I když se samostatná práce a přímé vyučování stále střídají, stěžejním zůstává vyučování přímé, kterému by se měla věnovat značná část hodiny. Kritérium, které platí pro malotřídní školy obecně je, aby učitel správně vymezil to, co mohou žáci vykonávat sami na základně probraného učiva a co nemusí být předmětem přímého vyučování (Musil, Sedláček, 1964).

U přímého vyučování jednoho ročníku je pedagog také velmi obezřetný, aby co nejméně rušil samostatnou práci ostatních ročníků. Nehovoří příliš hlasitě, a pokud to situace umožňuje, vytváří s dalším ročníkem přímé vyučování v seskupení v jiné části třídy.

4.1.5 Samostatná práce žáků

Jedním z hlavních cílů je příprava zejména nižších ročníků na větší míru samostatné práce. Učitel tedy musí dát žákům jasný návod k tomu, jak samostatná práce probíhá. Samostatná práce si je rovna s přímým vyučováním. Má tentýž výchovný a vzdělávací úkol a naplňuje stejné cíle. Jak už jsem zmiňovala, přímé vyučování je fází, kdy učitel na své žáky působí přímo, avšak samostatná práce je vedena prostřednictvím zadaných informací a úkolů, na základě kterých žáci pracují samostatně. Největším rozdílem je, že přímé vyučování je práce zejména kolektivní, ale základ samostatné práce tvoří nejvíce styl individuální. Ať je to první či druhá forma vyučování, v obou případech je pochopitelně nutná aktivní účast žáka. V samostatné práci nejde o pouhé mechanické plnění úkolů či spolupráci více žáků na jednotlivém úkolu, ale jde o činnosti, které přispívají k dosažení vytyčeného cíle a předem daného vyučovacího úkolu.

Je to tedy nezbytná součást přímého vyučování, která musí být řádně kontrolována a hodnocena, jinak postrádá svoji váhu a důležitost. Malotřídní školy děti v samostatné práci velmi dobře připraví a žáci z malotřídek v tomto směru nemají na vyšším stupni s tímto typem práce problém. Jelikož učitelé samostatné práci věnují dostatek času a není brána jakou pouhý doplněk, nesupluje přímé vyučování, ale je její plnohodnotnou a důležitou součástí. Velkou chybou je, pokud se samostatná práce stává pouhým vyplněním času po dobu přímého vyučování jiného ročníku, poté ztrácí svůj smysl. Kontrola práce je důležitá také pro žáka z psychologického hlediska. Pokud nedojde k jejímu hodnocení, žák ztrácí motivaci do další práce. I pro samotného učitele je kontrolní činnost důležitá, získává tak povědomí o tom, jak pracuje žák samostatně, jeli toho schopen a na jaké úrovni. Proto je nejdůležitější bezprostřední kontrola učitelem, která je ale časově náročnější. Další velikou devízou samostatné práce je rozvoj aktivity žáky, rozvoj myšlení, vytrvalosti a trpělivosti. Vytváří se pro děti prostor pro seberealizaci, prostor pro individuální způsob řešení či plnění úkolu.

Jak vyplývá z publikace Naše malotřídní školy Musila a Sedláčka, pro samostatnou práci můžeme použít širokou škálu úkolů, avšak musíme volit práci přiměřenou k možnostem žáků, jejich úrovni znalostí a vědomostí v konkrétním vyučovaném předmětu. Učitel zde musí také počítat s tím, že práce, a především tempo každého žáka bude jiné. Zvolit tedy vhodnou míru obtížnosti úkolů je opět věc velmi náročná. Jelikož každý žák by měl dostat prostor, aby svůj úkol dokončil z hlediska důležitosti vytyčeného cíle. Získané vědomosti a zkušenosti žáci uplatňují v samostatné práci napříč všemi předměty, zvláště při upevňování a zdokonalování dovedností a návyků. Samostatná práce může mít jak písemnou formu, tak formu kresebnou. Uplatňují se čtecí hry, ilustrace, písemné doplňování, skládání - řazení – třídění slov, korektury, děti se učí selektovat důležité informace z textu, odhalit hlavní myšlenku či sdělení. Nechybí ani manipulační činnosti a představivost – modelování, kresba objektů, popis obrázku, náčrty a mnoho dalšího. Je patrné, že v samostatné práci je převaha písemné formy, která je užitečná zejména pro upevnění a opakování učiva a také pro uvědomění si chyby (Musil, Sedláček, 1964).

Obecně by se dalo říci, že soustavné vedení žáků k samostatné práci je považováno na malotřídkách za velké pozitivum. Faktorů, které vykazují negativní dopady, je málo. Charakter jakési rodinné uzavřenosti na prvním stupni má někdy svou negativní stránku, která se projevuje zejména u některých dětí tím, že si nemohou po delší dobu zvyknout na způsob vyučování na stupni druhém.

5 Rámcově vzdělávací program základního vzdělávání

„Označuje typ kurikulárního dokumentu pro základní a střední školství, v němž se vymezují cíle, obsah a jiné vlastnosti vzdělávání nikoliv pro jednotlivé předměty, ale pro širší oblasti vzdělávání“ (Průcha Walterová, Mareš, 2003, str. 196).

Rámcově vzdělávací program, dále jen RVP, vychází z Národního institutu vzdělávání a vymezuje to nejdůležitější a zásadní pro povinné školní vzdělávání ať už mluvíme o klíčových kompetencích, vzdělávacím obsahu, očekávaných výstupech a učivu, průřezových tématech, organizaci vyučování či umožňuje a dává návod, jak upravovat výuku pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, stanovuje podmínky pro vzdělávání žáků atd. Vzdělávání na 1. stupni základní školy navazuje na předškolní vzdělávání, usnadňuje přestup do povinného základního a systematického vzdělávání, kde stále zůstává důležitým faktorem výchova v rodině. Je jedinou fází vzdělávání, kterou povinně absolvuje celá populace žáků. Dokument zdůrazňuje respektování a rozvíjení individuálních potřeb a zájmů každého žáka, vede žáka k aktivnímu učení a k možnosti hledat, objevovat, tvořit a nacházet vhodnou cestu řešení problémů. Smyslem a cílem vzdělávání je prostřednictvím souboru klíčových kompetencí na odpovídající úrovni, která je pro žáky tedy dosažitelná, připravit jedince přes dlouhodobý proces osvojování klíčových kompetencí na další stupně vzdělávání, uplatnění ve společnosti a k posilování funkcí občanské společnosti. Proto k jejich osvojování a rozvíjení je potřeba zcela přizpůsobit všechny aktivity a činnosti, které se ve školním prostředí konají (RVP ZV, 2017).

Nutno upozornit na důležitý, avšak negativní fakt, který se zásadně váže k malotřídním školám. RVP ZV nikterak nezohledňuje malotřídní školy, natož problematiku tělesné výchovy ve spojitosti se zohledněním nevýhodných podmínek ať materiálních nebo prostorových, které jsou velmi podstatné pro všechny malotřídní ZŠ.

„V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní“ (RVP ZV, 2017, s. 9).

RVP ZV obsahuje, neboli je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, přičemž tělesná výchova je řazena do oblasti Člověk a zdraví.

Kurikulum v oboru Tělesná výchova

„Vzdělávací programy koncipované po roce 1991 (obecná škola, Základní škola a Národní škola), byly usměrněny Standardem základního vzdělávání, který zařadil vzdělávací obor

Tělesná výchova a sport spolu s oborem Výchova ke zdraví do vzdělávací oblasti Zdravý životní styl. Došlo tak ke změně orientace oboru Tělesná výchova, a to od dřívější pohybově-kondiční koncepce ke koncepci pohybově-zdravotní. Tento trend prohloubily i navazující rámcové vzdělávací programy, které zvolily zdravotně orientovanou koncepci tělesné výchovy od předškolního po středoškolské vzdělávání“ (Fialová, Flemr, Marádová, Mužík, 2014, str. 27).

5.1. Vzdělávací oblast člověk a zdraví

Vzdělávací obor Tělesná výchova je v RVP ZV řazen do vzdělávací oblasti Člověk a zdraví. Pojem zdraví člověka je v RVP ZV chápáno jako vyvážený stav tělesné, duševní a sociální pohody, které je ovlivňováno a spoluutvářeno několika důležitými aspekty. Zejména zdravým životním stylem, harmonickým udržováním mezilidských vztahů, kvalitou životního prostředí, ochranou a bezpečím člověka, jednáním a chováním podporující zdraví obecně atd. Zdraví je chápáno jako nejdůležitější předpoklad pro aktivní pohyb, spokojený život a je základem pro budoucí pracovní výkonnost.

Vzdělávací oblast Člověk a zdraví přináší základní podněty, jak své zdraví můžeme ovlivňovat. Žáci se seznamují s jednotlivými poznatky o zdraví, činnostmi o způsobu chování, udržení zdravého životního stylu a jeho důležitosti. Tyto poznatky se od roviny seznamovací učí žáci přenést do běžného života a aplikovat je ve svém osobním životě. Důležitost poznávání sama sebe, stěžejní váha významu zdraví, prevence před případnými zdravotními nemocemi či jinými obtížemi jsou nepostradatelnými podněty, které utvářejí budování optimálních podmínek v budoucím životě žáků.

Při samotné realizaci vzdělávací oblasti je stěžejní klást velký důraz na praktické dovednosti a jejich aplikace nejen v modelových situacích ve školním prostředí, ale i v jejich praktickém a osobním životě. Zejména na začátku základního vzdělávání je důležité, aby praktické dovednosti spojené se zdravím, které jsou dětem předávány, byly co nejvíce ve shodě s tím, co se žáci ve škole o zdraví učí a co ke správnému životnímu stylu potřebují. Naprostým předpokladem je osobnost a vlastní příklad učitele. Jeho nápomoc a celková otevřená a klidná atmosféra ve školním prostředí. Později je kladená větší míra zodpovědnosti a samostatnosti na žáky nejen v jednání, ale i v rozhodování a jednotlivých činnostech, které se se zdravím pojí. Takto chápané a nastavené vzdělávání je základem pro to, aby se pro žáky stalo přirozeným

procesem, aby vytvářelo určité předpoklady k aktivnímu přístupu žáků k rozvoji a ochraně zdraví (Fialová, Flemr, Marádová, Mužík, 2014).

Avšak dle výsledků obsahové analýzy Vlčka z roku 2011 či poznatků prezentovaných v publikaci Vlčka a Janíka z roku 2010, výsledky dotazníkového šetření od 225 studentů různých středních škol směřovaly ke zjištění, že výuka tělesné výchovy a potřeba předávání praktických dovedností spojených se zdravím a vytváření pozitivního vztahu ke správnému životnímu stylu není zcela naplněna a tělesná výchova je orientována na dovednosti ve sportovních hrách, atletice a gymnastice. Podle dotazovaných respondentů nebyla tělesná výchova výrazněji zaměřena na podporu zdraví (Fialová, Flemr, Marádová, Mužík, 2014).

Cílové zaměření vzdělávací oblasti Člověk a zdraví směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků tím, že zdůrazňuje zejména následující aspekty:

„Poznávání zdraví jako důležité hodnoty v kontextu dalších životních hodnot.

Pochopení zdraví jako vyváženého stavu tělesné, duševní i sociální pohody a vnímání radostných prožitků u činností podpořených pohybem, příjemným prostředím a atmosférou a příznivých vztahů.

Poznávání člověka jako jedince závislého v jednotlivých etapách života na způsobu vlastního jednání a rozhodování, na úrovni mezilidských vztahů i na kvalitě prostředí.

Získávání základní orientace v názorech na to, co je zdravé a co může zdraví prospět, i na to, co zdraví ohrožuje a poškozuje.

Využívání osvojených preventivních postupů k ovlivňování zdraví v denním režimu, k upevňování způsobu rozhodování a jednání v souladu s aktivní podporou zdraví v každé životní situaci i k poznávání a využívání míst souvisejících s preventivní ochranou zdraví.

Propojování činností a jednání souvisejících se zdravím a zdravými mezilidskými vztahy, se základními etickými a morálními postoji s volným úsilím atd.

Chápání zdatnosti, dobrého fyzického vzhledu i duševní pohody jako významného předpokladu výběru profesní dráhy, partnerů, společenských činností atd.

Ochranu zdraví a životů při každodenních rizikových situacích i mimořádných událostech a využívání osvojených postupů spojených s řešením jednotlivých mimořádných událostí.

Aktivní zapojování do činností podporujících zdraví a do propagace zdravotně prospěšných činností ve škole i v obci“ (RVP ZV, 2017, s. 93).

6 Vzdělávací obor tělesná výchova na 1. st. základního vzdělávání

Tělesná výchova představuje nejdůležitější formu pohybového učení a je považována za zásadní prvek při tvorbě kladného a celoživotního vztahu k pohybu obecně. Avšak je velmi problematické dosáhnout právě pravidelné a trvalé vazby ve smyslu dlouhodobého zájmu. Tělesná výchova je součástí komplexnějšího učení žáků, které směřuje ke zdraví obecně a problematice prevence. Na jedné straně můžeme sledovat linii, která vede k poznávání vlastních pohybových predispozic a osobních zájmů, na straně druhé linii směřující k poznávání pozitivní účinků v pohybové činnosti v souvislosti s tělesnou zdatností, duševním zdravím a rovněž s celkovou tělesnou vyvážeností a sociální pohodou. V prvopočátku sledujeme pohybové vzdělávání žáků, které se nám odvíjí od spontánní pohybové činnosti přes činnosti řízené, jejichž smyslem je co nejvíce rozvíjet pohybové schopnosti a získávat pohybové dovednosti až po způsobilost samostatně ohodnotit stupeň své zdatnosti a začlenit do denního režimu takové pohybové aktivity, které vycházejí z individuálního zájmu či potřeby žáků. Pro osvojování pohybových dovedností je zásadním prostředkem samotný prožitek z pohybu či pohybové hry a komunikace, která probíhá přirozeně během pohybové činnosti, přičemž dobře zvládnutá pohybová dovednost žákům samotný prožitek velmi umocňuje.

Tělesné výchově rozumíme jako cílevědomé, záměrné, výchovné a vzdělávací oblasti, která pozitivně ovlivňuje pohybovou ontogenezi jedince. Utužuje jeho zdraví, zvyšuje tělesnou zdatnost a pohybovou výkonnost. Prostřednictvím tělesné výchovy žáci osvojují základní teoretické poznatky a znázorňují tvorbu trvalého vztahu jedince k pohybové činnosti. Tělesná výchova je nedílnou a všestrannou složkou harmonické výchovy člověka, která byla stěžejní již v antice. Starořecký ideál „kalokagathie“ – výchova člověka v jeho celistvosti. Výchovný ideál neboli harmonie těla a duše. Tělesná výchova zastává nejen pozici sportu, pohybové rekreace, turistiky, ale i pohybového umění a je jednou ze základních složek tělesné kultury.

Mluvíme tedy především o výchovném procesu, který představuje proces neustálé tělesné a duševní kultivace žáků, která se promítá v konkrétních pohybových činnostech. Činnosti a vědomosti, které žáci získávají, jsou však pouhým prostředkem, který vede k naplnění komplexnějších hodnot, jako je utváření vztahů, budování postojů, odkrývání vlastností prostřednictvím hry atd. Cílové požadavky pedagoga musejí respektovat přirozený biologický vývoj jedince, musejí být především reálně dosažitelné a odpovídající jeho úrovni. Jsou určitým předpokladem pro jeho další pohybový rozvoj a vhodné uplatnění všech získaných hodnot nejen v době základního vzdělávání, ale také v průběhu celého života (Mužík, 1993).

6.1 Úkoly tělesné výchovy lze vyjádřit třemi okruhy:

Úkoly zdravotní ukládají učitelům 1. stupně ZŠ zaměřit pozornost na osvojování, zdokonalování a upevňování pohybových dovedností. Klást důraz na správné držení těla a rozvoj funkčních schopností organismu.

Úkoly vzdělávací se zaměřují zejména na rozvoj pohybových schopností – kondičních a koordinačních přiměřenými prostředky, na získávání vědomostí a poznatků z tělesné výchovy a kultury.

Úkoly výchovné se orientují na utváření trvalého vztahu k pohybové aktivitě na základě pravidelného vykonávání pohybové činnosti, pochopení významu pohybové aktivity nejen v režimu školy, ale také na vnímání estetiky pohybů lidského těla.

Cíle tělesné výchovy:

„Cílem tělesné výchovy je stimulovat a v souladu s vývojovými zákonitostmi i individuálními zvláštnostmi rozvíjet: biopsychosociálně účinný celoživotní pohybový režim, zdravotní prevenci, pohybové schopnosti, dovednosti a vědomosti, osobní vlastnosti a pozitivní postoje žáků k pohybové činnosti“ (Vilímová, 2002, s. 21).

V podmínkách naší současné školské soustavy lze vyjádřit následující strukturu cílů s ohledem na vazbu s ostatními vyučovacími předměty takto:

Vzdělávací cíle

1. INFORMATIVNÍ

Základní pohybové návyky - osvojování pohybových dovedností: chůze, běh, skok, házení aj.

zásady správné výživy

metody tělesného sebezdokonalování

osvojení činností z gymnastiky, atletiky, dvou sportovních her, plavání, lyžování, turistiky atd.

2. FORMATIVNÍ

rozvinuté základní pohybové schopnosti

kvalitní pohybový a estetický projev

senzorické a intelektové schopnosti

Výchovné cíle

VŠEOBECNÉ

- pozitivní charakterové a mravní vlastnosti
- estetické prožívání a mravní vlastnosti
- pozitivní vztahy k přírodě a ochrana životního prostředí

SPECIFICKÉ

- trvalý a pravidelný postoj k pohybové aktivitě
- zájem o různorodé druhy tělovýchovné a sportovní činnosti
- tělesný a funkční rozvoj- tělesná zdatnost
- snaha o přiměřený výkon v tělovýchovné a sportovní činnosti

Zdravotní cíle

KOMPENZAČNÍ

- protahovací, vyrovnávací, dechová a relaxační cvičení
- regenerace duševních sil a obnovování pozornosti žáků

HYGIENICKÉ

- základní hygienické návyky
- potřeba zdravého životního stylu (Vilímová, 2002).

6.2 Struktura tělesné výchovy

Základní strukturu tělesné výchovy tvoří:

základní tělesná výchova

rekreační tělesná výchova

zdravotní tělesná výchova

specializovaná tělesná výchova

Základní tělesná výchova se zaměřuje na zabezpečení optimálního tělesného rozvoje, respektuje biologický vývoj jedince a podílí se na získávání základních tělovýchovných poznatků. Často se označuje jako školní tělesná výchova.

Rekreační tělesná výchova přispívá k tělesné zdatnosti a pohybové výkonnosti. Je zaměřena zejména jako sport pro všechny, tedy jako aktivní trávení volného času za účelem potěšení či zábavy.

Zdravotní tělesná výchova naplňuje základní úkoly tělesné výchovy, jejím hlavním úkolem je zprostředkovat vliv specificky zaměřené pohybové činnosti v rozsahu, který odpovídá zdravotnímu stavu jedince. Snaha o snižování negativního vlivu, které vyplývá ze zdravotních nedostatků či odchylek od přirozeného vývoje.

Specializované tělesná výchova využívá prostředky jednotlivých druhů sportu k plnění určitých cílů tělesné výchovy. K realizaci může docházet v rámci školní tělesné výchovy, ale také zejména v mimoškolních sportovních aktivitách či kroužcích.

6.3 Učivo v tělesné výchově

V tělesné výchově jde zejména o vhodný výběr poznatků a činností z teorie a praxe z oblasti kultury. Součástí jsou taktéž i jiné oblasti společenského vědomí. Nejtěsnější spojení má učivo k cílům vyučování, ze kterých má vycházet. Základními faktory při výběru učiva jsou tělesné, pohybové a psychické předpoklady žáků, jejich osobní potřeby a zájmy jako určité predispozice, které musí pedagog přirozeně respektovat. Ale také společenské, organizační, materiální, podmínky jako vnější podmínky (Vilímová, 2002). Obecně platí, že učivo představuje plánovitý systém, tělesná výchova není výjimkou. Takzvaná soustava požadavků, která je kladena učitelem na žáka a jeho učení, takovým pojmem označujeme učivo. Představuje systematickou strukturu pohybových dovedností, činností a získávání nových vědomostí, které si má žák osvojit, včetně pohybových schopností. Učební osnovy představují podrobný soupis jednotlivých činností v těchto oblastech:

- pořadová cvičení
- kondiční cvičení, gymnastika a tanec
- atletika

- sportovní hry
- úpoly
- testování všeobecné pohybové výkonnosti
- sezónní či rekreační činnosti

Učivo tělesné výchovy je stanoveno v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, je shodné pro plně organizované školy tudíž i pro školy malotřídní. Člení se na činnosti ovlivňující zdraví, činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností a činností podporující pohybové učení.

Činnosti ovlivňují zdraví – se zaměřují na důležitost a vazbu na zdravotně orientované pojetí tělesné výchovy, zejména nečinnosti, které přispívají k rozvoji pohybových schopností a tělesné zdatnosti.

Činnosti ovlivňují pohybové dovednosti – jsou směřovány především k učení základním a sportovním dovednostem. Jejich charakter je vymezen velmi obecně a konkrétní výběr činností je především na učiteli, podmínkách školy a zájmu dětí. Je však důležité, že období prvního stupně základního vzdělávání je nejlepším obdobím pro rozvoj pohybových dovedností, také pro rozvoj koordinačních schopností a zvládnutí koordinačně náročnějších činností, což je dobrým předpokladem pro ovládnutí celého těla.

Činnosti podporující pohybové učení – je zaměřeno především na organizační stránku vyučovací jednotky, dodržování fair play a mravního kodexu sportu, učení se základnímu tělocvičnému názvosloví a smluveným povelům. Taktéž na důležitou stránku a tím je měření výkonů – základní pohybové testy. Měření výkonů je potřebné nejen pro učitele, ale také pro žáky, kteří získávají informace, proč se měří konkrétní výkony a jak se vztahují k funkčnosti jejich těla (Dvořáková, Engelthalerová a kol., 2017).

6.4 Vyučovací hodina tělesné výchovy

Vyučovací hodina je stabilně ustálený pojem – systém výchovně vzdělávacího procesu nejen v tělesné výchově. Základní organizační forma výuky. Předmět tělesná výchova je určen všem žákům ve všech ročnících. Základní organizační formou je vyučovací hodina v rozsahu 45 minut. Je základním prvkem celoročního plánu a programu. Minimální časová dotace tělesné výchovy všech ročníků je pevně stanovena na 2 vyučovací hodiny povinného plnění předmětu tělesné výchovy, s možností rozšíření o třetí vyučovací hodinu. Vyučovací hodina je ovlivněna

několika důležitými faktory, které nestojí izolovaně od sebe, naopak tvoří vzájemné vztahy. Tento systém je předurčován jak obsahem a cílem hodiny, konkrétním prostorem, časem, v němž je uskutečňován, psychickou a fyzickou úrovní žáků, tak i zkušenostmi učitele a další řadou didaktických faktorů. Určitá uzavřenost a separace ve vyučovací hodině, zvláště v hodině tělesné výchovy a jisté utváření algoritmu hodiny předcházející a následující, je důležitým faktorem pro účinnost tělovýchovného procesu.

Vyučovací hodina tělesné výchovy se liší od vyučovacích hodin většiny ostatních vyučovacích předmětů především:

- „*Všestranností a různorodostí cílových kvalit,*
- *diferenciací žáků podle pohlaví,*
- *variantností s variabilitou obsahu,*
- *vysokou fyziologickou náročností,*
- *variabilitou a odlišností podmínek,*
- *různorodostí aplikovaných didaktických forem a metod,*
- *vysokou organizační náročností,*
- *náročností na bezpečnost procesu,*
- *vyšší emocionálností,*
- *sportovním oblečením žáků,*
- *pohybovou náplní vyučovací hodiny“* (Vilímová, 2002, s. 76).

6.5 Struktura vyučovací hodiny

Struktura hodiny, neboli souhrn několika částí, které jsou ve vzájemných vztazích. Pro každou vyučovací hodinu je charakteristické, že má svou jasnou a pevnou strukturu. Z didaktického hlediska dělíme tuto strukturu na několik částí, velmi často na tři a více. U struktury vyučovací hodiny tělesné výchovy není příliš vhodné upírat na jejím důsledném dodržování a základní doporučené struktuře, ba naopak. Ovšem za předpokladu, že na jedné straně učitel zná pedagogické, psychologické, didaktické i fyziologické normy vyučovacího procesu a na straně druhé vyučovací jednotka odpovídá aktuálnímu stupni vývoje žáka. Na základě těchto znalostí může pedagog modifikovat obraz vyučovací hodiny.

Podstatným aspektem ve vyučovací hodině není její formální členění na jednotlivé části hodiny, ale její fyziologické a pedagogické působení a výběr didaktických stylů, metod a forem. Podle pedagogického úkolu ve vyučovací hodině a volby metod se dělí hodiny tělesné výchovy na několik možných typů:

- Hodiny smíšené (obsahují nácvik i výcvik).
- Hodiny jednoduché (zaměřené pouze a nácvik nebo pouze na výcvik).
- Hodiny aplikační (testují učivo v modifikovaných podmínkách).
- Hodiny zvláštní (testovací či klasifikační) (Mužík, 1993).

Nejužívanějším typem vyučovací hodiny na 1. stupni ZŠ jsou především hodiny smíšené. Pro svůj typický charakter střídání jednotlivých činností jsou příhodné specifickým zvláštností mladšího školního věku.

Struktura hodiny:

1. úvodní část
2. průpravná část
3. hlavní část
4. závěrečná část

1. Úvodní část

Úvodní část dělíme na organizační a rušnou.

Hlavní cílem úvodní části je uvést žáky po tělesné i psychické stránce do vyučovací hodiny tělesné výchovy.

V organizační části se jedná především o nástupy, pochody, navozené zahajovací části hodiny, která má jasný charakter - seznámení se s obsahem a cílem hodiny. Z motivačního hlediska je doporučováno zachovat tradiční výchovný pozdrav v úvodu hodiny, zvláště u dětí mladšího školního věku. Celková doba trvání je přibližně 5 minut.

V rušné části připravuje učitel organismus dětí na zvýšenou tělesnou námahu, odbourání psychické tenze či stresu a navozuje příjemnou atmosféru. Jde o fázi, která přirozeně navazuje na cvičení předcházející a aktivuje se dynamická část hodiny. Učitel zajišťuje nejen přípravu na pohybové zatížení, ale optimalizuje úroveň nervové soustavy pro motorické učení.

Charakteristické pro rušnou část jsou činnosti jako běhy, honičky, překonávání snadných překážek, lezení atd. Tuto část vždy zakončujeme dechovými cvičeními. Doporučená délka trvání této části je 5 minut (Vilímová, 2002).

2. Průpravná část

Všechny části struktury hodiny na sebe navazují a jsou v určitém spojení. Stejně tak je tomu i v části průpravné. Následuje po rušné části a obsahuje vhodně volená cvičení, kterými co nejlépe a záměrně působíme na organismus žáků, přičemž příprava pohybového aparátu by měla být všestranná. Jedná se tedy o preventivní přípravu hybného systému – aktivaci těla, prokrvení, ale také o protahovací cvičení – cílevědomé protahování svalových skupin, které mají tendenci ke zkracování. Pokud v rušné části zcela nedošlo k řádnému uvolnění kloubního aparátu, zařazujeme i nadále mobilizační cvičení. Nejtypičtějším cvičením rušné části je cvičení na značkách, ale také organizace cvičení v kruhu, kdy žáci i učitel cvičí na jeho obvodu.

3. Hlavní část

Je naprostým základem vyučovací hodiny a je nepochybně závislá na obsahu cvičební jednotky a na aktuálním stavu žáků, jak ve fyzickém, tak i psychickém slova smyslu. Vyučovací hodiny smíšeného typu jsou členěny na nácvik a výcvik. Je to tedy nejvhodnější část pro nácvik nových pohybových dovedností. V takovém nácviku se orientujeme na techniku provedení pohybu, intenzita cvičení nemusí být nikterak vysoká. Vzhledem k charakteristice mladšího školního věku - somatického, fyziologického a psychického vlivu, jde o problematickou fázi z pohledu pozornosti. Snažíme se s novým učivem žáky seznamovat tak, aby si mohli vytvořit správnou představu o pohybovém úkolu, což vyžaduje přijatelnou dobu pro samotné procvičení. Po úvodním vysvětlení, ukázce a zdůraznění kritických míst následuje samotný nácvik neboli proces. Vzhledem k již zmíněné problematice pozornosti by tato část hodiny neměla trvat déle než 10 minut. V prostřední fázi hlavní části hodiny je vhodné zařadit pohybové činnosti s rychlostně silovými požadavky, kdy počet opakování pohybů s maximální intenzitou by měl být 4 – 8krát. Doporučená časová dotace v této fázi je okolo 6 minut. V závěru hlavní části se zaměřujeme na výcvik neboli opakování a zdokonalování učiva. Výcvik, zvláště na 1. stupni ZŠ, zpravidla obsahuje odlišná cvičení než ta, která byla zařazena do nácviku. Můžeme také zařazovat pohybové dovednosti pro rozvoj vytrvalostních schopností, které se v mladším

školním věku rozvíjí nejobtížněji. Proto je jedním z nejvhodnějších prostředků k dosažení takových schopností dynamická pohybová hra v době trvání minimálně 3 minut.

4. Závěrečná část

Hlavním cílem závěrečné části je uklidnění organismu po celkovém zatížení ve vyučovací jednotce a to po stránce fyzické i psychické. V závěru hodiny je proto vhodné zařadit především kompenzační cvičení, která předcházejí svalovým dysbalancím, a také druh kompenzačních cvičení, která odbourávají celkovou únavu hybného ústrojí žáků. Z hlediska doporučení je vhodné využít strečinkové celky či sestavy cviků s delšími výdržemi než v úvodní části hodiny. Další nepostradatelným prvkem této části je úplný závěr cvičební jednotky, kdy je nutné, aby došlo k zhodnocení celého průběhu hodiny. Žáky pochválit a motivovat je tak do navazujících hodin, upozornit na případné nedostatky a chyby, v ideálním případě hodnotit individuálně. Ukončit hodinu tělovýchovným závěrečným pozdravem. Doba trvání závěrečné části je 5 – 7 minut.

Každá hodina tělesné výchovy na žáky působí komplexně. Hlavními hledisky, která se uplatňují v průběhu vyučovací hodiny, jsou:

„funkční a motorický rozvoj žáka (převážně fyziologické hledisko)

rozvoj osobnosti žáka (převážně psychologické hledisko)

společenské utváření žáka (převážně sociologické hledisko)“ (Vilímová, 2020, s. 80).

6.6 Didaktické aspekty oboru tělesná výchova – organizační formy

Organizační formy tělesné výchovy můžeme rozdělit do tří základních odvětví:

A – povinné

B – nepovinné

C - doplňkové – zájmové

A - Povinné organizační formy

Základem tělesné výchovy a jejím těžištěm je vyučovací jednotka tělesné výchovy v rozsahu 2 až 3 hodiny týdně.

Výchova v přírodě - aplikace pohybových činností, které jsou doporučovány v rozsahu 3 – 4 x 60 minut dvakrát v roce mimo školní rozvrh na ZŠ. Zde se nejčastěji propojují i jiné dovednosti a znalosti z jiných předmětů.

Zdravotní tělesná výchova - je doplňujícím předmět pro žáky zdravotně oslabené, kteří jsou zařazeni do III. zdravotní skupiny. Rozsah 2 vyučovacích jednotek týdně. Obsah zdravotně orientované výuky je vymezen učebními osnovami.

Plavecký výcvik, lyžařské, turistické, cyklistické a jiné sportovní kurzy.

B – Nepovinné organizační formy

Tyto činnosti jsou zejména nabízeny školou a závisejí na osobním výběru a zájmu žáků. Mohou být zprostředkovány volitelnými a nepovinnými předměty. Aktivita, které odpovídají nejen věku dítěte, ale také podmínkám jednotlivých škol v rozsahu 2 vyučovacích hodin týdně.

C – Doplňkové organizační formy

Cvičení a činnosti v hodinách ostatních předmětů. (obnova duševních sil - cvičení na podporu soustředění a pozornosti)

Pohybově rekreační přestávky (vytrvalejší charakter činností, které působí na utváření správných pohybových návyků)

Rekreační cvičení (využití všech dostupných prostor ve škole i mimo školu pro využití volných časových úseků)

D – Zájmové organizační formy

Jednorázové soutěže organizované školou či školami v okolí

Zájmové kroužky nabízené školou

Školní sportovní kluby

Zájezdy

Výlety

Sportovní projektové dny (Fialová, Flemr, Marádová, Mužík, 2014).

6.7 Vyučovací metody a styly v tělesné výchově

Stěžejními metodami stále zůstávají metody verbální, demonstrační a praktické. Důležité je, aby vlastní cvičení žáků převažovalo nad metodou verbální, jelikož v návaznosti na soustředění

hlavně nejmladších žáků a na krátkou dobu, po kterou jsou schopné děti naplno vnímat, je nutné, aby byla verbální metoda vždy doplněna o praktickou ukázkou se slovním doprovodem. Celý proces též velmi ovlivňuje samotnou a důležitou motivaci, složku nápodoby a celkovou podporu žáků při cvičení. Všechny další metody v tělesné výchově – motivační, expoziční, fixační a diagnostické je nezbytné rozšířit o respekt k individuálním možnostem, kterým velmi vhodně podporujeme integrační a kooperační složku výchovného procesu nejen mezi žáky samotnými, ale také mezi žáky a učitelem. Znamená to tedy, že jedním z důležitých faktorů, na které musí učitel reagovat, je vnímání a naslouchání žáků. Reakce, které ze strany dětí přicházejí během hodiny spontánně – odmítání provést konkrétní cvik ze strachu obecně či nedůvěra v sama sebe. Na druhé straně také varianty, které žáci vymýšlejí, pokud danou činnost již umí a mají přirozenou tendenci posouvat se dál a zvyšovat úroveň své aktivity. Konkrétní situace jsou vždy na učiteli, který musí vhodně vyhodnotit, zdali může přijmout nabízené možnosti žáků a dále s nimi pracovat nebo, zdali je vhodné, nepřijmout tyto náměty a dokázat také zřetelně vysvětlit, proč je v daný okamžik jejich požadavek nepřijatelný (Dvořáková, Engelthalerová a kol., 2017).

V celém spektru didaktických stylů, které jsou jasně definovány zejména v didaktických publikacích tělesné výchovy, jako jsou styly: příkazový, praktický, reciproční, styl se sebehodnocením, s nabídkou, s řízeným objevováním, samostatným objevováním, s autonomním rozhodováním, nemůžeme ani jeden považovat za univerzální. Každý styl má svoji hodnotu a také se navzájem doplňují. Též má svoji podstatu, je určitým zrcadlem, ve kterém se nám odrážejí jednotlivé vztahy mezi aktéry vyučovací jednotky, ale zároveň směřuje k různým výchovně - vzdělávacím cílům. Určitá modernizace didaktického procesu v tělesné výchově směřuje od příkazového řízení k možnostem postupného aktivování žáků v rovině „pomocníků“ či spoluorganizátorů, jak se tomu děje právě na malotřídních školách. Žáci jsou vedeni k uvědomělému hledání chyb v recipročním stylu, k důrazu na sebehodnocení, k možnosti hledat řešení, jak překonat určité překážky v jednotlivých činnostech. Tento styl přispívá ke změně tradiční školy a podpoře moderního vyučování.

6.8 Vyučovací postupy v tělesné výchově

Stejně jako u vyučovacích metod a stylů, viz kapitola výše, se i u vyučovacích postupů v návaznosti na malotřídní školy výrazně nic neliší. Uplatňují se tři základní vyučovací postupy:

Komplexní postup se užívá při nácviku cvičení, která jsou charakteristická svou jednoduchostí, mají přirozený význam a je zbytečné další rozkládání. V návaznosti na konkrétní věkové stádium je komplexní postup nejvhodnější u předškolních dětí, jelikož vnímání učiva jiným postupem než v komplexní podobě, je velmi složité.

Analyticko-syntetický postup se používá u již vyspělejších jedinců. Zejména se aplikuje při nácviku složitých pohybových dovedností, které vyžadují postupné navyšování obtížnosti a žáci si takové dovednosti nemohou naučit naráz.

Synteticko-analytický postup se vyznačuje rovnocenností obou předchozích postupů. Přičemž komplexní struktura pohybových činností i analyticko-syntetická struktura a její nácvik probíhá ve velké míře souběžně. Je důležité zvolit vhodnou dobu setrvání u jednotlivých struktur tak, aby nedošlo v následné fázi ke komplikacím a obtížím.

7 Podmínky vyučování – podmínky pro tělesnou výchovu

Škola je stále převážně státní institucí, proto se musí řídit platnými a pravidelně vydávanými právními normami v podobě zákonů a směrnic. Jedním z diskutovaných podstatných témat je problematika prostorových a materiálních podmínek pro školní tělesnou výchovu. Mnohé ze současných škol jsou stále umístěny ve starších budovách a to je zejména případ malotřídních škol. Při pohledu do minulosti jsou to tělovýchovné prostory v rámci základních škol, které vyhovovaly zejména pro účel cvičení na nářadí a s náčiním. Atletika a sportovní hry byly v pozadí. Jak jsem již zmínila, tato problematika se týká především menších vesnických škol. Obecně tuto negativní stránku ovlivňuje několik činitelů pohybových aktivit:

Demografické a biologické

Psychologické

Společenské a kulturní

Vnější životní podmínky

Obecné rozdělení podmínek pro tělesnou výchovu

Společenské podmínky – tyto podmínky jsou ovlivněny zejména rodinou a postoji ke zdraví a sportu, které rodina ve velké míře ovlivňuje.

Institucionální podmínky – zde největší míru zastává škola. Dále do této skupiny řadíme školní sportovní kluby, spolky, domy dětí a mládeže a podobně.

Právní podmínky – školský zákon, zákoník práce, směrnice, stěžejní školní dokumenty jako jsou: školní řád, výroční zprávy apod.

Personální a materiální podmínky – vhodné prostory pro tělesnou výchovu, školní sportovní hřiště, malé tělocvičny atd. Zajištění materiálního vybavení, možnost pronájmu.

Bezpečnost – školení pedagogických zaměstnanců v rovině prevence. Poučení před zahájením školního roku a samotné výuky. Pravidelná technická kontrola nářadí a náčiní dle platných vyhlášek a technických požadavků.

7.1 Materiální podmínky pro uskutečňování RVP ZV

„Vzdělávání vycházející z RVP ZV by mělo být podpořeno odpovídajícími podmínkami. V souladu s koncepčními vzdělávacími dokumenty, obecně platnými předpisy a normami, vzdělávacími potřebami žáků a potřebami pro pedagogickou činnost učitelů jsou v RVP ZV

vymezeny materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky. Uvedené podmínky představují optimální stav, se kterým by se měly jednotlivé školy poměřovat a k němuž by se měly s podporou zřizovatele postupně přibližovat a dále jej rozvíjet. Při vytváření podmínek na konkrétní škole je vhodné zvažovat:

potřeby žáků a učitelů;

kvalitu, funkčnost a estetičnost prostředí ve škole;

optimalizaci sociálních vztahů;

efektivitu vzdělávání žáků a dosahování osobního maxima každého žáka;

realizaci zájmových činností;

spolupráci se všemi účastníky a partnery vzdělávacího a výchovného procesu“ (MŠMT, RVP ZV, s. 151).²

Podmínky pro malotřídní školy jsou stejné jako pro školy běžného typu. Všechny školy se řídí stejnými vymezenými pravidly dle RVP ZV v oblastech:

5. v prostorových a materiálních, v hygienických, v bezpečném vzdělávání, v personálních, v organizačních, ve spolupráci školy a zákonných zástupců žáků.

Prostorové podmínky pro tělesnou výchovu - tělovýchovné prostory (i přírodní a pronajaté), musejí splňovat normy školních sportovních zařízení a jsou vybavené bezpečným povrchem, náradím a náčiním.

Obdobně je tomu i v oblasti norem školních sportovních zařízení, které podle jednotlivých vyhlášek zřetelně vymezují a upravují všechny nedílné podmínky a zásady pro předškolní, školní a tělovýchovná zařízení. Jako jsou:

velikost tělocvičny

hygienické požadavky

bezpečnost tělovýchovného povrchu

oplocení venkovního sportovního prostoru

stavebně-technické splnění podmínek

větratelné prostory

² Kapitola 7.1 zpracována dle Rámcově vzdělávacího programu základního vzdělávání (verze platná od 1. 9. 2017)

zajištění protiskluzového povrchu

splnění požadované teploty vzduchu v tělocvičně

zajištění šaten pro žáky a pedagogy

WC

umývárna

Další neméně důležité, a pro všechny typy škol stejné, jsou zásady provozování cvičebních ploch a jejich zabezpečení, povinnosti výrobce - dodavatele, povinnosti provozovatele, kontrolní činnost, bezpečnostní podmínky pro tělesnou výchovu, stejně také podmínky pro zabezpečení a údržby sportovišť, které se týkají požadavků na vlastnosti náradí – nosnost náradí, pružnost náradí, údržbu náradí, manipulaci s náradím, upevnění náradí a jeho ukládání, doporučené počty žáků dle provozovaných aktivit.

7.1.1 Doporučené vybavení pro školní tělesnou výchovu

Cvičební prostor školy a jeho vybavenost zásadně ovlivňuje celkové výsledky výchovně-vzdělávací práce. Podle organizačních směrnic a vyhlášek Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, viz výše, by měla být každá školní budova vybavena tak, aby se mohlo vyučovat podle platných struktur. Pokud škola nedisponuje takovými prostorami, je plně v kompetenci ředitele či zřizovatele zajistit náhradní řešení. V tomto případě se jedná o problém výhradně malotřídních škol, které jsou ve většině případů umístěny ve venkovských lokacích a nemají možnost náhradního řešení v podobě pronajmutí dalšího a vyhovujícího tělovýchovného prostoru. U malotřídek se jedná ještě o stoupající rizikové faktory, které jsou zapříčiněny výukou dvou tříd ve stejném cvičebním prostoru. Základní vybavení pro tělesnou výchovu a jednotlivé školy bylo v minulosti stanoveno předpisem ministerstva školství, avšak v současnosti neexistuje žádná norma, která by vymezovala a určovala, jaké náradí, vybavení a počet jednotlivých prvků by škola měla mít. Veškeré vybavení je závislé na finančních možnostech zřizovatele školy (Vilímová, 2002).

8 Tělesná výchova na malotřídní škole

8.1 Specifikace hodiny tělesné výchovy na malotřídní škole

Na malotřídkách je tou největší odlišností společný vyučovací proces žáků dvou i více ročníků najednou. Proto je organizace tělesné výchovy i výchovného procesu velmi obtížná. Učitel je nárokován povinnostmi plit zřetelně vymezené požadavky učebních osnov tělesné výchovy a to pro jednotlivý ročník, které si ovšem může upravovat podle konkrétních možností školy. Tím dochází k určité „úpravě“ či výběru učiva a specifikaci, která blíže odpovídá typu malotřídní školy. Jasným znakem tělesné výchovy na malotřídce jsou společně cvičící mladší i starší žáci, což někdy může vést k přetěžování žáků mladších, ale i nedostatečnému pohybovému rozvoji a zatěžování žáků starších. Proto musí být učitel při výběru vhodného učiva velmi obezřetný, je zodpovědný nejen za proces učení, ale především za jeho výsledky. V žádném případě by nemělo tímto specifikem docházet k tomu, aby žáci malotřídních školy byli pohybově zaostali. Dalším výrazným specifikem v problematice rovině je materiální zajištění školy a absentující tělovýchovné prostory. Na jedné straně si výuka tělesné výchovy žádá vybavení po stránce náčiní a náradí, na druhé straně by měla škola disponovat odpovídajícím prostorem tj. tělocvičnou nebo alespoň venkovním hřištěm. Tato problematika je pro malotřídní školy charakteristická v globálním aspektu. Ve většině malotřídek nejsou rezervní učebny, které by se daly upravit pro tělovýchovné aktivity, zvláště u škol, které mají mnohaletou tradici, avšak řada z nich se bez ohledu na to, zda jsou malotřídní či plnotřídní, musí postupem času přizpůsobovat, aby vyhovovaly moderním požadavkům. Některé malotřídky, pokud takové možnosti mají, chybějící prostory pro tělesnou výchovu nahrazují malými cvičebnami pro zájmové kroužky či klubovny. Leckdy probíhá tělesná výchova i v kmenové třídě, další možností se poté nabízí pronájem v okolních školách za předpokladu, že se škola nenachází na samotě, či pronajmutí prostor, které může nabídnout zřizovatel. Pokud škola disponuje venkovním zahradním prostorem, výuka se poté koncipuje jako určitá kombinace, přes zimní období do vnitřních prostor a do venkovního prostředí přes letní čas. Přispět k redukci těchto negativních specifik může v menší míře samozřejmě důsledný výběr učiva každého ročníku, pečlivá příprava hodin a nahrazování tělovýchovných pomůcek alternativními variantami.

8.2 Organizace výuky tělesné výchovy na malotřídní škole

Základní stavbou vyučovacího procesu je diferenciací přístupu a respektování věkových skupin, tedy odpovídající zatížení podle jednotlivých ročníků. Obsah a metody práce zůstávají stejné. Nejčastěji se hodina tělesné výchovy dělí na dvě skupiny. Úvodní a závěrečná část je organizována pro všechny žáky společně. Do rušné části zařazujeme takové činnosti, které jsou vhodné pro všechny věkové skupiny – různé honičky, běhací hry a podobně. Také můžeme žáky rozdělit do jednotlivých skupin, na mladší a starší žáky. Přičemž na mladší žáky budou kladeny nižší nároky než na žáky starší. Tato rozdílnost se projevuje zejména v obtížnosti úkolů, například: starší žáci mají v honičkách více podmínek, pracují s větším prostorem při hře, musejí oběhnout vyšší počet kol, sebrat větší počet předmětů, v rámci překážkové dráhy přeskakují přes vyšší překážky apod. Oproti tomu na mladší žáky jsou kladeny nižší nároky ve stejných podmínkách při stejných činnostech.

Rozdílný přístup k jednotlivým ročníkům je nejvíce patrný v hlavní části hodiny, kde se doporučují tři typy vyučování:

Pro každou věkovou skupinu platí, že v určité fázi musí dojít k probírání nového učiva a opakování, tento proces se v hodině střídá. Jedna ze skupin vykonává opakovací cvičení – již učivo probrané, případně pod „vedením“ schopného žáka, skupina dětí tedy nadále opakuje a procvičuje. Ve skupině druhé probíhá proces probírání nového učiva s učitelem. Za doporučené časové dotace 10 minut se tento proces vystřídá a učitel tak přechází ke skupině, která procvičovala s dopomocí spolužáka. Učitel si připravuje dvojí nové učivo a volí dvojí učivo pro opakování.

Obě skupiny vykonávají stejnou disciplínu, tudíž probírají stejné učivo. Na mladší žáky se kladou nižší nároky. V procesu výcviku všichni žáci opakují dané disciplíny s diferenciovanými požadavky na konkrétní učivo.

Učitel spojuje obě předchozí uvedené možnosti a způsoby tak, že své vedení rozdělí do dvou časových bloků. Polovinu času hlavní části hodiny věnuje první skupině a poté stejný čas skupině druhé. Střídá se tedy stále opakování a probírání nového učiva dle potřeby a podmínek prostředí (Mužík, 1993).

Obecně platí, že na malotřídních školách je za největší specifikum brána samostatná práce a to nevyjímaje tělesné výchovy, i když za podpory či spolupráce nejschopnějších nebo starších dětí. Tělesné výchově vyučujeme na malotřídkách podle počtu tříd. Jednotřídní školy mají tělesnou výchovu ve spojení 1. – 5. ročník, dvoutřídní školy jsou rozděleny do dvou skupin –

kombinace ročníků je závislá na jejich konkrétním spojení, malotřídní školy trojtřídní a čtyřtřídní mohou mít již více variant, vždy záleží na kombinaci spojených ročníků, ale také na všeobecně platných pravidlech a též na specifických podmínkách a zvláštní povaze organizace na malotřídkách obecně. Umístění malotřídních škol především ve vesnických lokalitách umožňuje, aby učitel co nejvíce využíval při vyučování věcí, jevů a přírodního prostředí, které žáky obklopuje a aby z těchto jevů vycházel. Při výuce tělesné výchovy jde zejména o pohybové hry, které rozvíjejí pohybové schopnosti jako je rychlost, síla, vytrvalost, obratnost, flexibilita a koordinace. Pohybové hry můžeme bez větších problémů zařadit do venkovního prostředí a stačí nám jen prostranství, jako je louka či školní zahrada. Pro rozvoj zejména vytrvalostních schopností se mohou velmi dobře využít orientační běhy v přirozeném přírodním prostředí, jako je okolí školy nebo lesu. Obdobně tomu může být u rozvíjení obratnosti, koordinace a rychlosti při různých modifikacích překážkových či opičích drah, které mohou být za využití okolní přírody stejně plnohodnotné, jako jsou v rámci tělocvičny za dopomoci různorodých pomůcek, náčiní a podobně.

9 Školní věk

„Věk, který se dá vymezit jednak časově (přibližně 6-18 let), jednak povinnou školní docházkou. Zpravidla se rozlišuje na mladší školní věk, střední školní věk a starší školní věk“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 242).

9.1 Dítě mladšího školního věku

Jak již napovídá definice slovníku, v pedagogických vědách jsou zřetelně vymezené periodizace pro školní období, která vymezují tři období z hlediska ontogeneze:

Mladší školní věk: 6 – 11 let (prepubescence)

Střední školní věk: 11 – 14 let (pubescence)

Starší školní věk: 14 – 19 let (adolescence)

Mladší školní věk

Toto období je vymezeno vstupem do školního prostředí až do začátku tělesného a psychického dospívání a obvykle se kryje s prvním školním obdobím tedy prvními pěti lety školní docházky. Jeho časové vymezení a jasné ohraničení je závislé především na pohlaví jedince. V průběhu tohoto dlouhého období dochází z hlediska biopsychosociálního k velké řadě změn. Proto je období mladšího školního věku vnitřně rozděleno na dvě samostatná období: dětství a prepubescence – mladší školní věk a starší školní věk.

Vstup dítěte do školy je ve velké míře ovlivněn jeho tělesným, pohybovým a rozumovým vývojem. Stejně tak i rozvoj jeho charakteru a utváření osobnosti jedince, které je závislé na vykazování specificky lidské formy fungování, ke které dochází v určité etapě raného dětství, je velmi individuální (Nakonečný, 1995).

O mladším školním věku hovoříme tak, že dítě prochází takzvaným „zlatým věkem motoriky.“ Je to ale také rozporná fáze, kdy je dítě manipulováno bohužel k nedostatečné a nevyvážené pohybové aktivitě, zejména dlouhým sezením v lavicích, statickou a sedavou prací u počítačů atd. To vše vede k špatnému vývoji pohybového aparátu, ke svalovým dysbalancím. Je zapotřebí vhodně volit cvičení, která podporují elasticitu a správnou délku svalů, proto v žádném případě nezapomínáme na protahovací cvičení a volíme takové způsoby cvičení, které respektují fyzické, psychické i volní vlastnosti jedince (HRONZOVÁ, 2011).

9.2 Tělesný vývoj v mladším školním věku

Tento vývoj je charakterizován přiměřeným a rovnoměrným růstem výšky a hmotnosti dítěte. Pospolu s tímto vývojem dochází k plynulému rozvoji vnitřních orgánů, krevní oběh a vitální kapacita plic se průběžně zvětšuje. Obecně je pro toto období charakteristické zpomalení růstu do výšky a výrazný růst objemu těla. Z globálního hlediska jsou na tom dívky z tělesného hlediska o něco lépe a růst je obecně rychlejší než u chlapců. Dochází k ustálení přirozeného zakřivení páteře, ale osifikace kostí pokračuje v rychlém tempu. Kostí a kloubní spojení jsou velmi měkká a poddajná, tím se ale také vytvářejí předpoklady pro vznik poškození či odchylek ve vývoji páteře a dolních končetin. Dochází ke změnám tvaru těla a v poměrech jednotlivých částí těla, vyrovnává se poměr mezi velikostí hlavy a trupem, mezi trupem a končetinami, které vytvářejí pozitivní presumpce pro celkový vývoj různých pohybových forem (Perič, 2005).

V 6. a 7. roce začíná děti velmi ovlivňovat zátěž ve smyslu školní práce. Děti si osvojují základní návyky psaní a začínají uskutečňovat jednoduché pohybové činnosti s lehkými předměty. Nevyjímaje namáhavou práci jako je čtení, které začíná mít podstatně dlouhodobější charakter než v předškolním vzdělávání. Všechny tyto činnosti působí a kladou velké nároky na nevyzrálou nervovou soustavu, a také na práci přesné svalové koordinace. Můžeme sledovat nejen práci a rozvoj malých svalových skupin, jako je rozvoj svalstva rukou, ale i práci velkých svalových skupin, které děti používají přirozeněji, a proto dochází nezáměrně k nehospodárné práci svalů a žáci se tak rychleji unaví.

Děti předpubertálního věku mají vynikající fyziologické i psychologické předpoklady pro rozvoj obratnosti, dynamické síly a vytrvalosti za respektování odpovídajících prostředků vzhledem k diferenciaci pohlaví, věku i individuálním zvláštnostem jedince.

Začátkem tohoto období nastávají výrazné změny ve stavbě mozku. Mozek jako hlavní orgán centrální nervové soustavy má svůj vývoj téměř ukončen a přibližuje se svou hmotností mozku dospělého. V této fázi začínají příznivé podmínky pro vznik nových podmíněných reflexů, nervový systém je připraven přijímat i složitější koordinační pohyby.

9.3 Psychický vývoj v mladším školním věku

Ve velkém zasahuje do života dítěte škola a tím přibývá mnohých vědomostí, rozvíjení představivosti a práce v rovině soustředěnosti, kdy je dítě schopno přednostně se soustředit na jednotlivé věci a práce se souvislostmi mu unikají. Proto je tento vývoj charakterizován jako konkrétní – reálné nazírání na okolní prvky, věci, situace, dítě staví na názorných vlastnostech,

kteřé čerpá z bezprostředního okolí a z osvojených dovedností. Oproti tomu abstraktní myšlenkové procesy se objevují spíše až ke konci období mladšího školního věku. Dítě zcela přirozeně upřednostňuje věci, které si může vyzkoušet a takzvaně „osahat“. Při rozvíjení myšlení je podstatnou částí spojitost s utvářením pohybové představy o správné technice. Dlouhý proces, kde převažuje verbální stránka objasňování konkrétní činnosti, dítě v přirozeném vývoji brzdí, celý proces hravosti, pohyblivé citlivosti i motorickou stránku neguje. Záměrné a cílevědomé vzdělávací a výchovné působení zlepšuje všestranně psychiku jedince a psychické funkce se díky hlavní činnosti učení zdokonalují. S tímto procesem dochází také k formování pozornosti, pronikání záměrné paměti a vědomého prožívání citů. Oblast fantazie, snění a představ ubývá, svět dítěte, který se dělí především na čas a prostor, se více soustřeďuje na realitu. Také rovina citů dospívá do trvalejší podoby. Emoční oblast dítěte se celkově usměrňuje, impulzivní chování a často neuvážené spontánní činnosti se průběžně daří ovládat. S nástupem školní docházky si začíná dítě postupně uvědomovat požadavky, které jsou na něho kladeny, ale také i své možnosti. Nedílnou součástí je proto hodnocení, které velmi působí na sebedůvěru dítěte. Absentující kladné hodnocení žáka způsobuje počátek frustrace a stresu.

Činností, která zůstává jako velmi významná pro období mladšího školního věku, je hra. Záměrná činnost, plně organizovaná a plánovaná, kde je hlavním cílem překonání soupeře a dosažení vítězství. Podstatou všech pohybových her je ale soutěživost, která je, jak už bylo zmíněno, dětem v mladším školním věku velmi blízká. Postupně se tato činnost stává složitější a propracovanější. Nutno zmínit, že pohybová hra je vynikající pomůckou učitele v souvislosti s nenadálým výskytem volného času, jak v jednotce tělesné výchovy, tak v ostatních vyučovacích předmětech. Jelikož flexibilita pohybových her a možnost pedagoga improvizovat s jejich začleněním, možnost měnit průběh hry a modifikovat podmínky hry, je obrovským pozitivem.

9.4 Pohybový vývoj v mladším školním věku

Tato kategorie je z hlediska pohybového vývoje na vysoké úrovni. Můžeme ji zajisté charakterizovat jako fázi, kdy mají děti nejvyšší stupeň spontánní pohybové aktivity. Dítě se učí novým pohybovým dovednostem velmi snadno a rychle, proto je to také vhodné období pro nacvičování, zdokonalování a upevňování. Všechny nabyté pohybové dovednosti nemusejí mít ale dlouhou trvalost, pokud nedochází k dostatečnému opakování. Takové činnosti mohou být rychle zapomenuty. Během učení novým pohybovým dovednostem děti uplatňují zejména své

zkušenosti vycházející z přirozené motoriky. Učí se úsporně pracovat s rozložením síly, rozlišují rytmus jednotlivých pohybů, jelikož jedním z hlavních rysů dětské motoriky je její neúspornost. Učí se tedy pracovat s pohybem tak, aby docházelo k menší ztrátě energie. Vykouávat pohyby rychleji a přesněji. Při celkovém pohledu na pohybový vývoj v mladším školním věku můžeme celkem zřetelně spatřovat dosti výraznou neposednost a mnoho přidaných pohybů, které děti vykonávají při skoro každé pohybové činnosti.

Rozdíly v motorickém rozvoji mezi osmiletými dětmi a dvanáctiletými jsou značné. Nejvíce mezi obdobím osmi až deseti let a deseti až dvanácti lety. Obecně můžeme obě fáze charakterizovat jako období s dobrou kvalitou pohybů. Přesto samotné období deseti až dvanácti let je přeci jen nejpříznivější pro motorický vývoj. Porto se nazývá takzvaným „zlatým věkem motoriky“, který je typický svým rychlým učením novým pohybům. Leckdy stačí kvalitně provedená pohybová ukázka a děti jsou schopné daný pohyb provést okamžitě či s malým počtem zkušebních a opakujících se pokusů. U dětí tak můžeme velmi dobře pozorovat rychlý a progresivní postup, se všemi kvalitními znaky dobře provedeného pohybu (Perič, 2004).

9.5 Sociální vývoj v mladším školním věku

V období mladšího školního věku můžeme spatřovat ve vývoji dvě výrazná období:

Období vstupu do školního prostředí.

Období kritičnosti.

Vstup do školního prostředí - V období vstupu do školního prostředí se utváří první formální kolektiv, který je důležitý pro začlenění dítěte do školního kolektivu a podřízení se jeho běžnému režimu. Dítě přechází z první rodinné socializace, kde má hlavní pozornost. Ve škole se vzdaluje částečně od hry k vážnější činnosti, k učení. Stejně tak je důležitý pro dítě proces postupné socializace, při kterém jedinec získává svoje místo ve skupině, buduje si své postavení, podřizuje se pravidlům a daným zákonitostem v rovině vztahů. Též vznikají první trvalejší kamarádké vztahy a utvářejí se malé skupiny, které mají velký vliv na meziosobní vztahy, ale také na atmosféru celého kolektivu.

Na konci tohoto období přichází takzvaná *fáze kritičnosti*, která se projevuje především v hodnocení fenoménů a podmětů ze sociálního prostředí, které dítě obklopuje. Dochází k proměnám hodnocení a začíná se projevovat také tendence k hodnocení negativnímu. Může nastat také fáze, kdy dítě ztrácí ve vztahu k dospělému respekt a autorita dospělého se snižuje.

Naopak jedinec může vzhlížet a nalézt vzory u svých vrstevníků, kteří vytvářejí přirozenější autoritu oproti dospělému. Ve spojení s hledáním vzoru se také osvojují základní společenské návyky a celkově se utužují nové vztahy. Společně se začleněním do nově vytvořených skupin vzniká i větší zodpovědnost za své činy.

9.6 Základní zásady při zatěžování mladého organismu

Nejčastější příznaky, které může učitel tělesné výchovy sledovat, typické v návaznosti pro reakci adekvátní zátěže, nemusejí být pokaždé přesným varovným ukazatelem. U každého dítěte je to velmi individuální záležitost. (zarudnutí, teplota těla, tepová srdeční frekvence apod.)

Stále je potřeba respektovat možnosti dětí a vycházet z limitů, které jsou pro děti adekvátní. Přizpůsobit v hodině tělesné výchovy všechny podmínky těmto limitům.

Volit vhodné pohybové a sportovní činnosti, které rozvíjejí co nejkompexněji pohybovou zkušenost.

V období mladšího školního věku volit spíše vyšší počet kratších cvičení s ohledem na problematiku udržení pozornosti dětí.

Při nácvičce pohybových činností v co největší míře používat demonstraci pohybu. Neopomíjet správné užití odborné terminologie. Postupovat od jednoduššího ke složitějšímu.

Dodržovat vhodnou časovou dotaci pro praktická cvičení, poskytnout dětem dostatečnou příležitost.

Při nácvičném procesu nových dovedností je potřeba opakovaně redukovat chyby, motivovat a poskytovat dětem pocit úspěchu, jelikož chuť dětí k pohybovým aktivitám je založena především na prožitku, než na rozumových důvodech.

PRAKTICKÁ ČÁST

10 Výzkumné otázky

Otázka č. 1 „*Mají všechny dotazované malotřídní školy prostory pro tělesnou výchovu?*“

Otázka č. 2 „*Jsou tyto prostory pro tělesnou výchovu vyhovující?*“

Otázka č. 3 „*Mají malotřídní školy odpovídající materiální vybavení pro tělesnou výchovu?*“

Otázka č. 4 „*Jaké je obvyklé spojení ročníků v malotřídní škole?*“

Otázka č. 5 „*Reflektuje Školní vzdělávací program tělesné výchovy specifika malotřídní školy?*“

Otázka č. 6 „*Jsou žáci malotřídních škol schopni po přestupu na plně organizovanou školu zvládnout tělesnou výchovu bez obtíží?*“

10.1 Metody a postupy práce

10.1.1 Charakteristika zkoumaného prvku

Pro soubor dotazovaných jsem oslovila čtyři malotřídní školy, které se nacházejí na okrese Praha – východ. Tyto respondenty, na třech malotřídkách se jednalo o ředitelky škol, na škole čtvrté o ředitele a pedagoga tělesné výchovy, jsem oslovila na základě propojeného komunikačního kanálu mezi řediteli, který se soustřeďuje zejména na komunikaci a setkání zástupců vedení školy, a tak přispívají k tomu, aby vedení škol mělo možnost řešit aktuální problémy. Též jsem se snažila oslovit základní školu, která se potýká s obrovským nárůstem dětí díky nadměrné výstavbě rodinných domů a fenoménu stěhování mladých rodin na venkov, který je v bezprostřední blízkosti hlavního města Prahy, což se mi podařilo. Všichni respondenti byli předem seznámeni s danou problematikou a potvrdili písemným souhlasem, že poskytují s informace pro výzkumné účely diplomové práce, že jejich odpovědi budou při interview nahrávány na diktafon a nebudou použity konkrétní názvy základních škol. Tři interview probíhaly ve školním prostředí konkrétních základních škol, jedno interview proběhlo, s ohledem na pandemii Covid – 19, distanční formou přes videohovor. Jednotlivá interview probíhala od prosince roku 2019. Malotřídní škola „A“ v prosinci 2019, škola B“ v březnu 2020, škola „C“ v květnu 2020, škola „D“ v dubnu 2020. U všech interview bylo zajištěno klidné prostředí bez rušivých elementů a ukázka prostor pro tělesnou výchovu konkrétních škol. Položky pro interview byly předem připravené a všem respondentům byly pokládány totožné položky. Nikdo s respondentů žádnou položku v interview nerozporoval a byli ochotni odpovědět na všechny položky, které jsem předem připravila.

Škola „A“

První z dotazovaných škol leží v blízké hranici hlavního města Prahy, přesněji ve vzdálenosti pěti km do první pražské části. Tato malotřídní škola je trojtřídní s kapacitou 50 žáků, která disponuje základní školou, školní družinou, mateřskou školou, ale také školní jídelnou. V současné době je dokončena výstavba nové školy v obci, která je zapříčiněna tlakem enormního nárůstu nových obyvatel, kteří se stěhují na venkov. Tuto školu jsem si vybrala zcela záměrně nejen proto, že jsem rodákem z vedlejší obce a pamatuji si, jak škola vypadala dříve, ale také proto, že mohu porovnat, zdali je tento „nátlak“ na malotřídky něčím neobvyklým nebo se výstavba nových škol stane přirozenou součástí a malotřídní školy postupně vymizí.

Škola „B“

Malotřídní školu „B“ uvádím z důvodů naprostého protipólu k ostatním školám. Je to také jediná ze škol, která si zachovává svoji charakteristiku opravdové malotřídní školy. Čelí sice tlaku v podobě nárůstu dětí, podobně jako škola „A“, již se objevily podklady a návrhy pro její rozšíření, avšak toto rozšíření nebylo dosud zrealizováno. Největším úskalím, které vyplynulo po mém předběžném vyhodnocení, je fakt, že je to jediná škola z dotazovaných, která se výrazně nerozrostla a řeší opravdu závažné problémy s odpovídajícími prostorovými podmínkami pro tělesnou výchovu. Malotřídka „B“ se též nachází na okraji Prahy, přibližně 10km od první pražské části. Její součástí je mateřská škola, školní družina a školní jídelna. Základní škola disponuje kapacitou 40 žáků.

Škola „C“

Třetí malotřídní školou je škola, která se nachází 12 km od první pražské části. Je to škola s uceleným prvním stupněm a příští rok poprvé nebude spojovat ročníky. Ze stejného důvodu jako škola „A“ se rozrůstá. Jelikož škola disponovala půdní vestavbou a mohla si dovolit její rekonstrukci, vznikly v půdním prostoru další třídy, a proto se z malotřídní školy stává plně organizovaná škola s prvním stupněm. Jako stále ještě malotřídní škola s kapacitou 90 žáků, disponuje také školní družinou, školní jídelnou a mateřskou školou.

Škola „D“

Posledním z dotazovaných byla malotřídní škola, která je identická svým typem se školou „B“. Je to dvojtřídní malotřídní škola, ovšem s úplným prvním stupněm a nachází se 20 km od první pražské části. Součástí školy je mateřská škola, školní družina a školní jídelna. Tato malotřídní škola má kapacitu 40 žáků.

10.1.2 Použité metody

K provedení výzkumu byly použity metody dvě. První z metod je interview, druhou metodou dotazníkové šetření.

Metoda interview

„Pojem interview neboli rozhovor je dle pedagogického slovníku definován jako „Výzkumný prostředek používaný při dotazování, spočívající v přímé komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem či informantem. Je zaznamenáván na magnetofon či jinak, a pak analyzován z hlediska obsahu rozhovoru, chování respondentů aj. V pedagogickém empirickém výzkumu používán obvykle v kombinaci s písemným dotazníkem“ (Průcha, Walterová, Mareš, s. 204).

Jak už sděluje první definice interview je metoda, díky které shromažďujeme data o pedagogické realitě. Tento postup spočívá v bezprostřední komunikaci jedince, který je v pozici výzkumného pracovníka a na straně druhé pozice respondenta. Častěji můžeme tuto metodu zaznamenat pod pojmem rozhovor – řízený rozhovor, což je významově velmi podobné, ale českému termínu obsahově bližší. V tomto případě se budeme držet termínu „interview“ jelikož ne každý rozhovor, může být interview. Přesný překlad z anglického jazyka lze rozdělit na dvě části, kde *inter* znamená „mezi“ a *view* značí „názor“ nebo lze také použít význam slova „pohled“ (Chráska, 2016).

Pokud porovnáme jiné výzkumné metody s interview, najdeme hned několik výhod, které bezesporu převažují. Základním a stěžejním pozitivem je navázání osobního kontaktu, který nám velmi dobře umožní, jak se říká „dostat se až pod povrch podstaty“. Můžeme tedy proniknout hlouběji do motivů a postojů respondentů. Velmi dobře můžeme během interview sledovat psychickou stránku respondenta a reagovat tak na kladné i negativní otázky, podle kterých usměrňujeme jeho další průběh a vývoj.

Z velké části naše úspěšnost při interview spočívá ve schopnosti navázat osobní kontakt v přátelské a příjemné rovině a to zejména tehdy, pokud výzkumník respondenta nezná a jedná se tedy o první osobní setkání. Tato fáze, kdy se výzkumník snaží o navázání poklidné atmosféry a uvolněného vztahu mezi dvěma subjekty, se z odborného hlediska označuje termínem rapport. Z hlediska toho, jak je interview z pohledu výzkumníka vedeno a řízeno, můžeme rozlišovat interview strukturované, polostrukturované a nestrukturované (Chráska, 2016).

Pro výzkum v diplomové práci bylo zvoleno strukturované interview, ve kterém jsou položky na respondenty přímo dané, i z toho důvodu, že zkoumá konkrétní problémy. Dále je pro tento

výzkum výhodou, že výstupy z řízeného rozhovoru se budou lépe hodnotit a porovnávat oproti dotazníkovému šetření.

Strukturované interview se charakterizuje přesně připravenými otázkami a tazatel postupuje podle předem dané a jasné struktury. Otázky, jejich formulace a pořadí jsou neměnné. Výzkumník si ke svým otázkám v průběhu interview nepřidává své vlastní komentáře, je v pozici tazatele a zapisovatele. Strukturované interview je dosti blízké hojně používanému dotazníku, liší se pouze tím, že záznam z tohoto výzkumného postupu provádí tazatel sám. Za velké pozitivum se u interview považuje fakt, že každý z dotazovaných respondentů má rovnocennou příležitost a stejné podmínky pro své odpovědi. Druhým pozitivem jsou získané výsledky, které se velmi dobře dají statisticky zpracovat. Oproti výhodám interview, můžeme vysledovat také stinnou stránku, která spočívá v případném komplikovanějším navazování kontaktu mezi oběma účastníky, což může mít negativní vliv, zejména z pohledu psychologického, na celý vývoj interview.

Nejdůležitější pravidla pro realizaci interview

6. Navození příjemné a vhodné situace.
7. Dostatečný časový prostor.
8. Regulace počtu základních otázek.
9. Zvolit pro interview přirozené a předem domluvené prostředí.
10. Interview zahajovat nejobecnějšími otázkami.
11. Projevovat patřičný zájem o respondentovi odpovědi.
12. Vytvořit podmínky pro navázání kontaktu.
13. Provést důkladný záznam celého interview – využití technických prostředků zejména diktafonu.

Druhy položek v interview

Podobně jako u upřesnění termínu rozhovor a interview, je vhodnější používat termín položka nikoli otázka. Každá položka nemusí mít zastoupení ve formě otázky, nýbrž může mít pouze formu pokynu. Všechny položky v interview můžeme řadit do jednotlivých kritérií, kdy nejčastěji uvádíme vysvětlení - cíl, pro který je daná položka určena. Přičemž obsahové položky

zjišťují údaje, které jsou zcela zásadní pro výzkumný záměr a funkcionální položky, které optimalizují průběh dotazování (Chráška, 2016).

Mezi funkcionální položky řadíme:

Kontaktní položky.

Funkcionálně psychologické položky.

Filtrační položky.

Kontrolní položky.

Kontaktní položky – vytvářejí co nejvhodnější kontakt mezi výzkumníkem a respondentem. Tyto otázky bývají snadné a nejsou nikterak náročné.

Funkcionálně psychologické položky – slouží k odstranění negativního napětí u respondenta a dávají tazateli možnost odvést pozornost od jednoho tématu k druhému.

Filtrační položky – mají za úkol eliminovat takové jedince, kteří do šetření nepatří a nemají pro ně žádný význam.

Kontrolní položky – prověřují zjišťované údaje. Je možné použít několik kontrolních otázek, směřujících k jednomu cíli, abychom vyloučili případné rozpory mezi otázkami, které se týkají stejného tématu.

Strukturované interview – strukturované položky:

1. Jak se Vám pracuje na venkovské škole?
2. Dojíždíte za prací nebo jste rodákem z blízké lokality?
3. V čem spatřujete největší výhody malotřídní školy z pohledu malé obce?
4. Jaká jsou oproti výhodám negativa?
5. Jak velký je Váš pedagogický sbor?

Položka č. 1-5 jsou tzv. „úvodní“, netýkají se přímo hlavního cíle výzkumu, ale chceme s danou osobou navázat první kontakt, vysledovat první reakce odbourat případnou nervozitu a částečně si i o respondentovi udělat předběžný obrázek.

6. O jaký typ malotřídní školy se jedná?

Položkou č. 6 zjišťujeme, o jakou malotřídní školu se jedná, zdali se počet tříd v uplynulých letech změnil a následně budeme moci porovnat jednotlivé školy podle kmenových tříd.

7. Jaké je složení ročníků na vaší škole?

Položkou č. 7 výzkumník zjistí, zdali škola preferuje klasické spojování ročníků, postupně od nejnižšího po nejvyšší, či má na základě letité praxe osvědčené fungující spojení konkrétních ročníků, které tedy upřednostňuje.

8. Zůstává složení ročníků pro tělesnou výchovu stejné jako pro ostatní vyučovací předměty?

Položka č. 8 je doplňující pro otázku č. 7. Zjišťujeme, zdali se pro tělesnou výchovu složení ročníků mění a z jakého důvodu.

9. Jaké jsou vaše prostorové podmínky pro tělesnou výchovu – jakými prostory škola disponuje?

10. Musí vedení školy zajistit náhradní prostory pro tělesnou výchovu?

Položky č. 9 a 10 mapují současné podmínky, které škola má pro tělesnou výchovu a zdali je pro malotřídní školy akceptovatelná varianta zajištění náhradního prostoru a její financování.

11. Jaké máte v současné době materiální vybavení pro tělesnou výchovu?

12. Které náčiní či pomůcky z uvedeného vybavení používáte?

U položky č. 11 a 12 zaznamenáváme množství náčiní a nářadí, kterým malotřídní škola disponuje. Zdali škole výrazně v rovině materiálního vybavení něco chybí, jaké pomůcky si ze svého rozpočtu mohla pořídit a které jsou nejvíce používané. Dáváme prostor na vyjádření, které pomůcky by škola do budoucna chtěla pořídit a zdali někdy využila jakéhokoli dotačního programu (atletika do škol atd.)

13. Účastní se vaše škola pravidelně sportovních soutěží, turnajů a podobně?

Položka č. 13 zjišťuje, jak a zdali se škola zapojuje do sportovních akcí konaných v jejím okolí. Pokud ano, o jaké akce se konkrétně jedná.

14. Jak se vám daří naplňovat Školní vzdělávací program TV?

15. Museli jste nějak specifikovat a upravovat Školní vzdělávací program TV s ohledem na nevyhovující podmínky pro TV?

Položky č. 14 a 15 se týkají výhradně ŠVP – naplňování jeho struktury a cílů. Mapují, zdali docházelo v průběhu let k možným dodatkům a úpravám. Pokud docházelo k úpravám – k jakým konkrétně a proč. Zjišťujeme, jestli je ŠVP v 100% naplněn.

16. Vyhovuje Vám naprosté uvolnění prostorových a materiálních podmínek pro výuku TV ze strany MŠMT? (absence jakékoli normy) Jaký na to máte názor?

U závěrečné položky č. 16 necháváme prostor pro otevřenou odpověď a mapujeme osobní názor vedení školy v problematice absence norem pro vybavení a prostorových podmínek pro TV.

Metoda dotazníkového šetření

Mezi velmi oblíbenou a často volenou metodou pro získávání dat v pedagogickém výzkumu je dotazníkové šetření. Je to písemné kladení otázek, tedy soustava předem připravených, seřazených a strukturovaných otázek pro respondenty. Na tyto otázky respondenti odpovídají písemně. Problematické u dotazníkové metody je, že ve své podstatě nezjišťuje skutečný respondentův stav, jaký jedinec je, ale to, jaký by chtěl být nebo, jak se vidí on sám.

V současné době se pro tyto důvody začínají výzkumníci více opírat o metodu interview, avšak v rovině pedagogické stále ve velké míře převažuje dotazníkové šetření, což je zřejmě dáno jeho velmi snadnou konstrukcí. Dalším problematickým jevem tohoto šetření je sběr odpovědí. Pokud je dotazník posílán respondentům poštou, jeho návratnost je minimální. Oproti zmiňovaným negativním stránkám má dotazníkové šetření jednu velkou výhodu, dokáže poměrně za krátkou dobu oslovit velký počet respondentů a sběr dat takovým to způsobem se stává ekonomicky výhodnou variantou.

Naprosto stejně jako u interview můžeme dělit jednotlivé položky podle funkce - viz kapitola 10.1.2.

Forma požadované odpovědi v dotazníkovém šetření se dělí na otevřené odpovědi a uzavřené odpovědi. U otevřených položek utváří respondent odpověď sám, naopak u uzavřených odpovědí respondent pouze vybírá z navržených možností výzkumníka.

Pro naše dotazníkové šetření byly zvoleny uzavřené (strukturované) položky. Hlavní výhodou uzavřených položek je zjednodušení při vyhodnocování odpovědí. Pro respondenty je také snazší vyplnit takový dotazník, který má předem dané možnosti odpovědí a dává tak respondentům na výběr. Při tvorbě otázek je důležité, aby si výzkumník vystavěl takové položky, které budou co nejvhodnější pro jeho výzkumné měření. Známkou dobrého a kvalitního dotazníku je fakt, že dotazník zjišťuje to, co skutečně zjišťovat má.

Nejdůležitější zásady pro konstrukci dotazníku:

- Jasně a srozumitelné položky.
- Jednoznačná formulace položek.
- Položky zajišťující jen nezbytné údaje.
- Položky v dotazníku nesmějí být sugestivní.
- Jasně pokyny v dotazníku.
- Posloupnost od obecné k užším položkám.

11 Výsledková část - vyhodnocení

11.1 Vyhodnocení interview:

U všech malotřídních škol odpovídali ředitelé škol zároveň jako vyučující tělesné výchovy. Pouze v jedné škole byla společně s ředitelkou školy paní učitelka tělesné výchovy, jelikož paní ředitelka tělesnou výchovu již dlouhodobě neučí.

1. **Jak se vám pracuje na venkovské škole?** „Všichni respondenti odpověděli kladně. Mají vesnické prostředí rádi, a pokud mohli porovnat s předešlým místem ve školství, vždy považovali přechod na malotřídní školu za pozitivní. Tři ředitelé, které jsem oslovila, přecházeli z velkých škol, z toho jedna ředitelka přecházela dokonce z gymnázia. Všichni čtyři dotazovaní ředitelé také uváděli, že venkov je místem, kde je učitel veřejností více sledován. Z rozhovorů bylo patrné, že tento vliv nemusí být pokaždé pozitivní. Kromě jednoho ředitele, který zároveň v obci bydlí i pracuje, ostatní vyjádřili určitou výhodu v tom, že odjíždějí z pracoviště do jiné obce.“

2. **Dojíždíte za prací nebo jste rodákem ze zdejší obce?**



Graf 1 Dojíždění za prací (zdroj vlastní)

„Ze čtyř dotazovaných ředitelů 75% nedojíždí a 25% ředitelů dojíždí. Tento převažující fakt, přispívá k poklidnějším vztahům směrem k obci i rodičům, jak respondenti vypověděli. Také potvrzuje předešlou výpověď o tom, že určitou lokální distanc od místa kde pracují, hodnotí jako pozitivní.“

3. V čem spatřujete největší výhody malotřídní školy z pohledu malé obce? „Jednoznačně z odpovědí respondentů vyplývá, že se jedná zejména o odlišnou atmosféru ve škole ve smyslu: bližší a vřelejší vztahy k dětem, z velké většiny i k rodičům. Vzhledem i k malému počtu pedagogů, se většinou daří vytvářet dobré vztahy na pracovišti. Na druhou stranu vyplývají i opačné problémy. Vybalancovat vhodnou míru odstupu nadřízenosti a na druhé straně přátelské roviny, je velice náročné. Ředitelé uváděli důležitost individuální edukační činnosti. Je to možné vzhledem k malému počtu žáků.“

4. Jaká jsou negativa oproti výhodám malotřídní školy? „Ředitelé škol „B“, „C“, „D“ se obávali přestupu dětí z malé rodinné školy na školy velké - běžného typu. Avšak výsledky dětí z malotřídních škol po jejich přestupu, si všichni ředitelé sami ověřují a žáci mají uspokojivé výsledky. Dvěma ředitelům škol „B“, „C“ vadil takzvaný drobnohled občanů, rodičů obce, nejen ke škole, ale také k jejich soukromí.“

5. Jak početný je váš pedagogický sbor?



Graf 2 Početnost pedagogického sboru (zdroj vlastní)

„Graf zřetelně ukazuje, že dvojtřídní malotřídní školy, což je v našem případě škola „B“ a „D“ mají shodný počet 6 pedagogů. U školy „C“, která se stala plně organizovanou pro obrovský nárůst dětí, je zcela přirozené, že vykazuje nejvyšší počet 10 členů pedagogického sboru.“ Škola „A“ byla v době výzkumu trojtřídní s pěti pedagogickými pracovníky, v dalším roce bude otevřena zcela nová budova školy i s druhým stupněm.“

6. O jaký typ školy se jedná?



Graf 3 Typ malotřídní školy (zdroj vlastní)

„Škola „B“ a „D“ jsou školy dvojtřídní. Škola „A“ trojtřídní a škola „C“ pětistupňová, přičemž u této školy se již jedná o plně organizovanou školu s prvním stupněm.“

7. Jaké je složení ročníků na vaší malotřídní škole? „V zájmu všech ředitelů školy je, aby první ročník mohli nechávat izolovaně. Nanejvýš se spojuje první a druhý ročník, a to zejména z důvodu malého počtu žáků. Z hlediska obsahu učiva, považují ředitelé za náročný zejména třetí ročník. Na daném typu malotřídky, kterým jsou ředitelé limitováni, závisí další spojování ročníků. Zde moc možných kombinací neexistuje“

8. Zůstává složení ročníků pro tělesnou výchovu stejné jako pro ostatní vyučovací předměty? „Jednoznačně na všech školách ano. Žádný z dotazovaných ředitelů nemění složení ročníků jen pro účely tělesné výchovy. Což je dáno dvěma aspekty. Zaprvé složitou výstavbou

rozvrhu, zadruhé komplikovanou organizací. V návaznosti na předchozí otázku, ředitelé uvádějí, že spojení ročníků kombinují tak, aby bylo vhodné a neměnné i pro tělesnou výchovu. I když by mohli ředitelé spojit v rámci ostatních předmětů ročníky od sebe vzdálené, v tělesné výchově je to zcela nevhodné.“

9. Jaké jsou vaše prostorové podmínky pro tělesnou výchovu?

Jaké jsou vaše prostorové podmínky pro tělesnou výchovu?			
	tělocvična	školní hřiště	školní zahrada
Škola A	ano	ne	ano
Škola B	ne	ne	ano
Škola C	ano	ano	ano
Škola D	ano	ano	ano

Graf 4 Prostorové podmínky pro TV (zdroj vlastní)

„Z vyobrazeného grafu vyplývá, že škola „A“ disponuje tělocvičnou a školní zahradou. Škola „B“ má k dispozici pouze školní zahradu. Školy „C“ a „D“ vlastní tělocvičnu, školní hřiště i zahradu. V případě všech škol se ale jedná o tělocvičny velikosti třídy pro cca maximálně 10 žáků. Podlaha tělocvičny je pokryta nevyhovujícím povrchem – linem nebo starými parketami. Veškeré vybavení, které škola vlastní, je umístěno v různých částech tělocvičny, jelikož školy nemají nářadovny.“

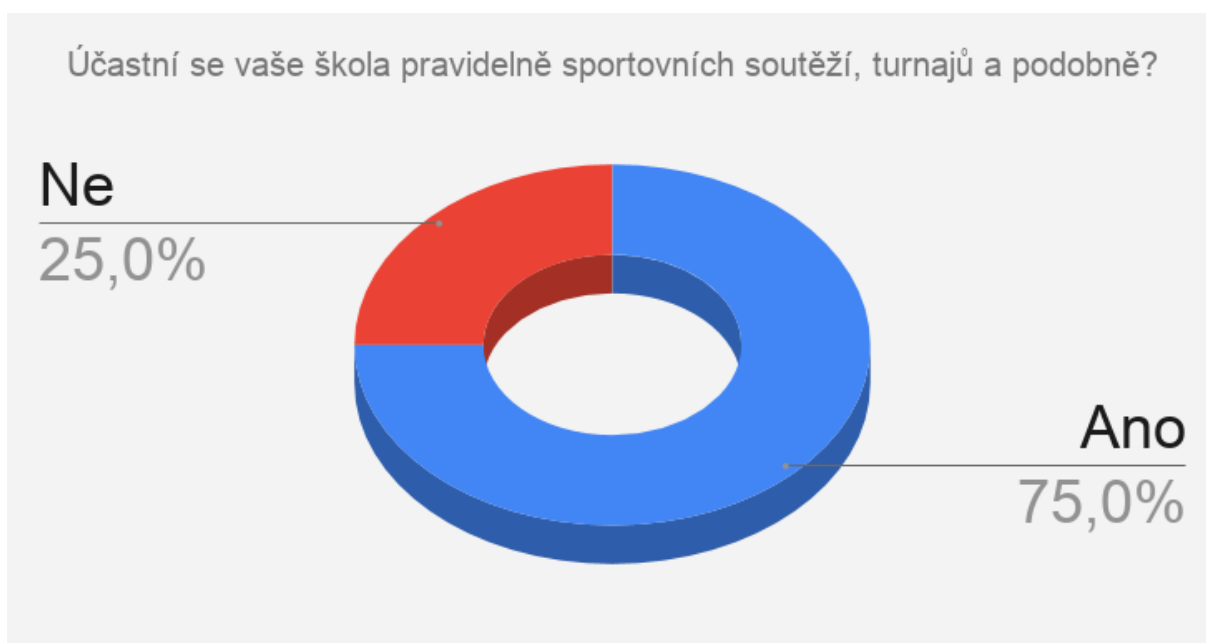
10. Musí vedení školy zajistit náhradní prostory pro tělesnou výchovu? „Žádný z ředitelů neuvádí, že musí zajistit náhradní prostory pro tělesnou výchovu či jiné tělovýchovné prostory pronajímat. Všichni uvádějí finanční náročnost takového řešení a také uvádějí, že toho nebylo doposud zapotřebí.“

11. Jaké máte v současné době materiální vybavení pro tělesnou výchovu? „Z odpovědí všech ředitelů škol zřetelně vyplývá, že disponují základním vybavením. Za základní vybavení ředitelé škol považují: žíněnky, žebřiny, kozu, odrazový můstek, švihadla, míče, lana, obruče, lavičky a švédskou bednu. Škola „B“ a „C“ dále disponuje florbalovým vybavením. Naopak

škole „B“, „C“, „D“ chybí tyče na šplh, které ve všech případech nevyhovovaly technickým parametrům.“

12. Které náčiní či pomůcky z uvedeného vybavení používáte? „Všichni ředitelé se shodovali, že nejvíce využívají základní vybavení, které již uvedli v předcházející odpovědi. Z drobných pomůcek hodně používají granáty na hody, padák spíše k pohybovým hrám a slackline.“

13. Účastní se vaše škola pravidelně sportovních soutěží, turnajů a podobně?



Graf 5 Účast na sportovních soutěžích a turnajích (zdroj vlastní)

„75% z dotazovaných škol se účastní sportovních soutěží, 25% se sportovních akcí neúčastní. Ředitelé uvádějí, že se mohou účastnit jen některých soutěží či turnajů a to především ve sportovním odvětví jako je: fotbal, florbal, vybíjená. Přiznávají, že i s těmito sporty je to náročné a bez individuálních tréninků, kterým se děti věnují v rámci svých sportovních klubů a volnočasových aktivit, by to nebylo možné. Vše zdůvodňují nedostačující velikostí tělocvičen, nemají podmínky a hlavně rozměry závodní plochy pro trénování. Vybírají takové turnaje, které jsou určeny právě pro menší typy škol, kde jsou pravidla upravena.“

14. Jak se Vám daří naplňovat Školní vzdělávací program TV? „Jak je z předchozího grafu patrné, malotřídní školy mají s prostory potíže. Je to patrné zejména ve vztahu k sportovním

soutěžím či turnajům. Co se týká oblasti naplnění ŠVP TV všichni ředitelé odpovědi, že se jim z velké části ŠVP naplňovat daří. Samozřejmě uvádějí, že jsou si určitých rezerv vědomi.“

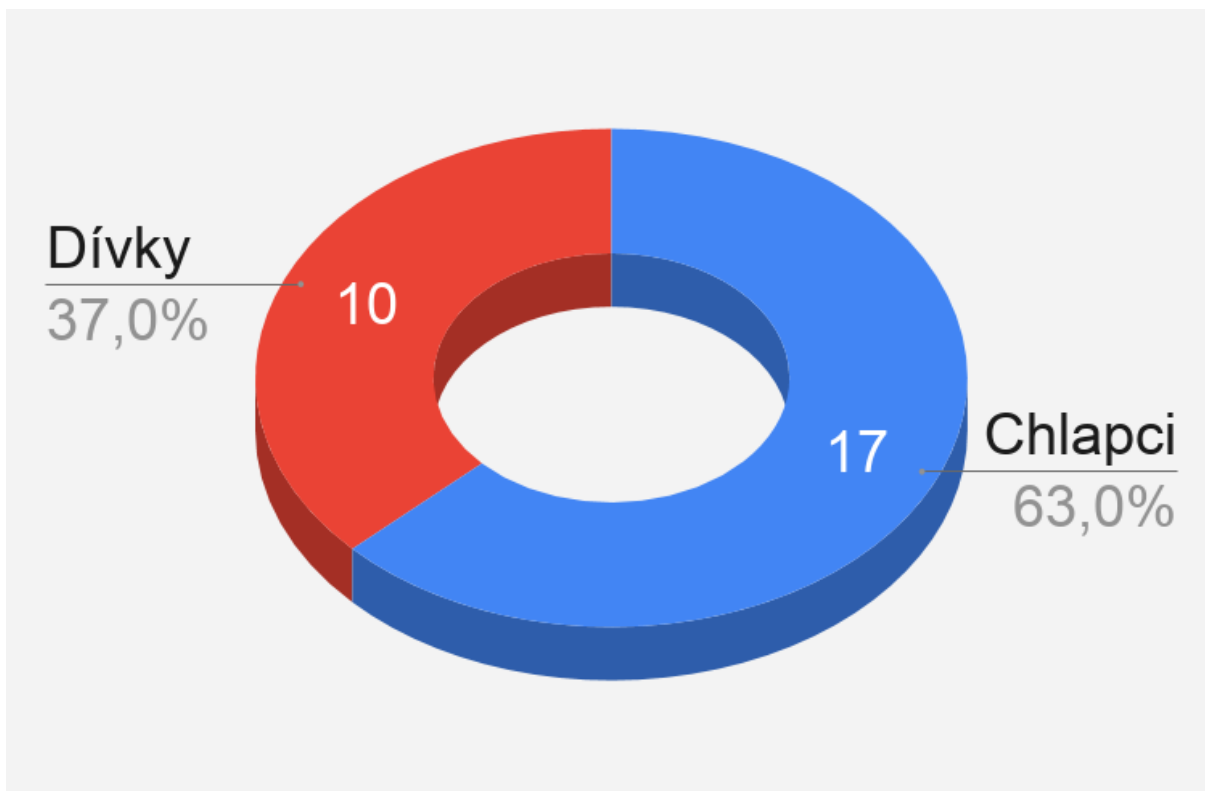
15. Museli jste nějak specifikovat a upravovat Školní vzdělávací program TV s ohledem na nevyhovující podmínky pro TV? „Každý z ředitelů nastoupil do své funkce již v době, kdy byl ŠVP TV na malotřídní škole vytvořen. Uvádějí, že tvorba a obměna ŠVP obecně je procesem, který se vyvíjí. Obecně můžeme shrnout, že každý ředitel za posledních pět let pracoval se svým pedagogickým sborem na různých úpravách ŠVP, ale specifické změny, které by se vztahovaly k ŠVP TV, neuváděl ani jeden z dotazovaných ředitelů. Zdálo se, že touto otázkou byli zaskočení.“

16. Vyhovuje Vám naprosté uvolnění prostorových a materiálních podmínek pro výuku TV ze strany MŠMT? (absence jakékoli normy) Jaký na to máte názor? „Při této položce bylo velmi zajímavé, že tři ředitelé si nebyli jisti, o jakou absentující normu se jedná. Spíše považují stav, kdy žádná taková norma ze strany MŠMT není, za stav vyhovující. Jednoznačně si nedokázali představit, jak by takové stanovisko ze strany ministerstva vypadalo. Shodují se, že by to na jednotlivé školy vyvíjelo příliš velký nátlak a školy by takovou normu jednoduše nemohly splnit. Uvědomují si, že by to bylo velmi obtížné, pro školy finančně velmi náročné a snad i neproveditelné.“

11.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Pro písemné dotazování byl použit dotazník, který byl určen pro žáky, kteří přestupují ze 4. ročníku malotřídní školy do 5. ročníku na školy běžného typu. Jedná se tedy o malotřídní školu, která nemá ucelený první stupeň. Celkový možný počet dětí ve čtvrtém ročníku na malotřídní škole je 10. Pro výzkumné šetření se podařilo oslovit žáky za poslední tři roky – konečný počet ve výsledné fázi dosáhl 27 dotazovaných dětí. Samotný dotazník obsahoval 6 základní otázek. Každé z dotazovaných dětí jsem oslovila prostřednictvím rodičů osobně. S ohledem na to, že se jedná o školu, kde působím a děti, které v minulých třech letech přestoupily na jinou školu znám, proto nebylo oslovení žáků nikterak obtížné. Všichni dotazovaní žáci odpovídali na dotazník ihned. Stejně tak pro dotazníkové šetření byla velmi důležitá informace, kterou jsem již předem věděla, kam tyto děti přestoupily, tedy o jaký typ školy se jedná. Všechny děti jsem musela jako ředitelka malotřídní školy přihlašovat na „přestupovou“ školu a následně odesílat dokumentaci žáků. Proto vím, že se u všech žáků jednalo o velké školy s druhým stupněm. Proto otázka, která by mířila na specifikaci školy, na kterou děti přecházejí, nebyla v dotazníku zapotřebí. Dotazníkové šetření jsem s ohledem na malý počet žáků, zahájila v prosinci roku 2019.

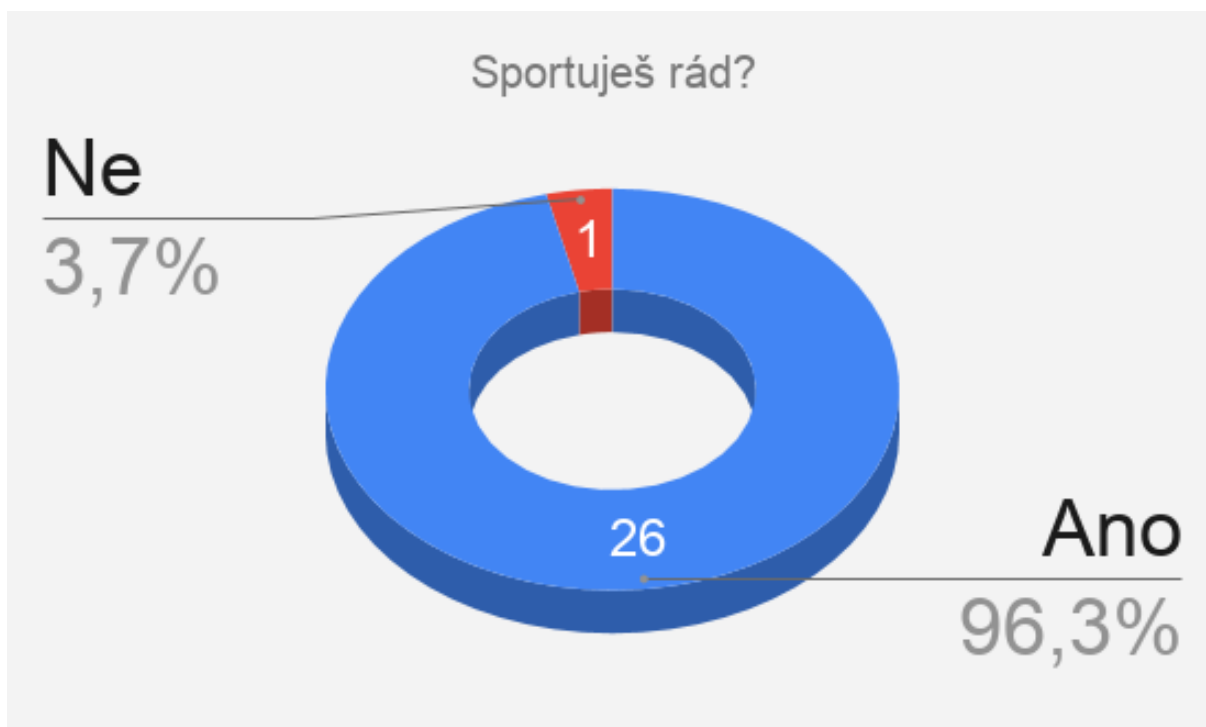
1. Jakého jsi pohlaví?



Graf 6 Pohlaví žáků (zdroj vlastní)

„Z grafu vyplývá, že z dotazovaných žáků je 10 dívek a 17 chlapců.“

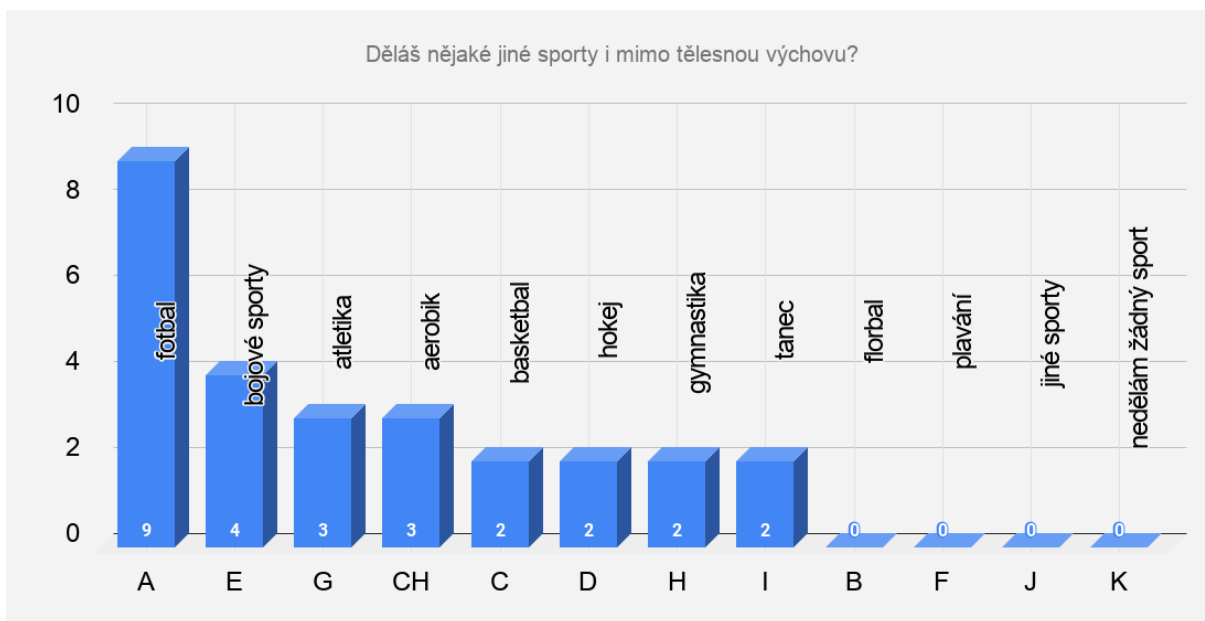
2. Sportuješ rád?



Graf 7 Vztah ke sportovním aktivitám (zdroj vlastní)

„26 žáků z dotazovaných odpovědělo, že sportují rádi. 1 žák odpověděl negativně. Je zřejmé, že děti sportují rádi. Skoro absolutní většina žáků má kladný vztah ke sportovním aktivitám. S ohledem na fakt, že se jedná o děti, které znám, vím, že převážná většina dětí sportuje aktivně – nejen v rámci tělesné výchovy ve škole, ale také v rámci svých volnočasových aktivit nebo jsou přímo členy sportovních klubů.“

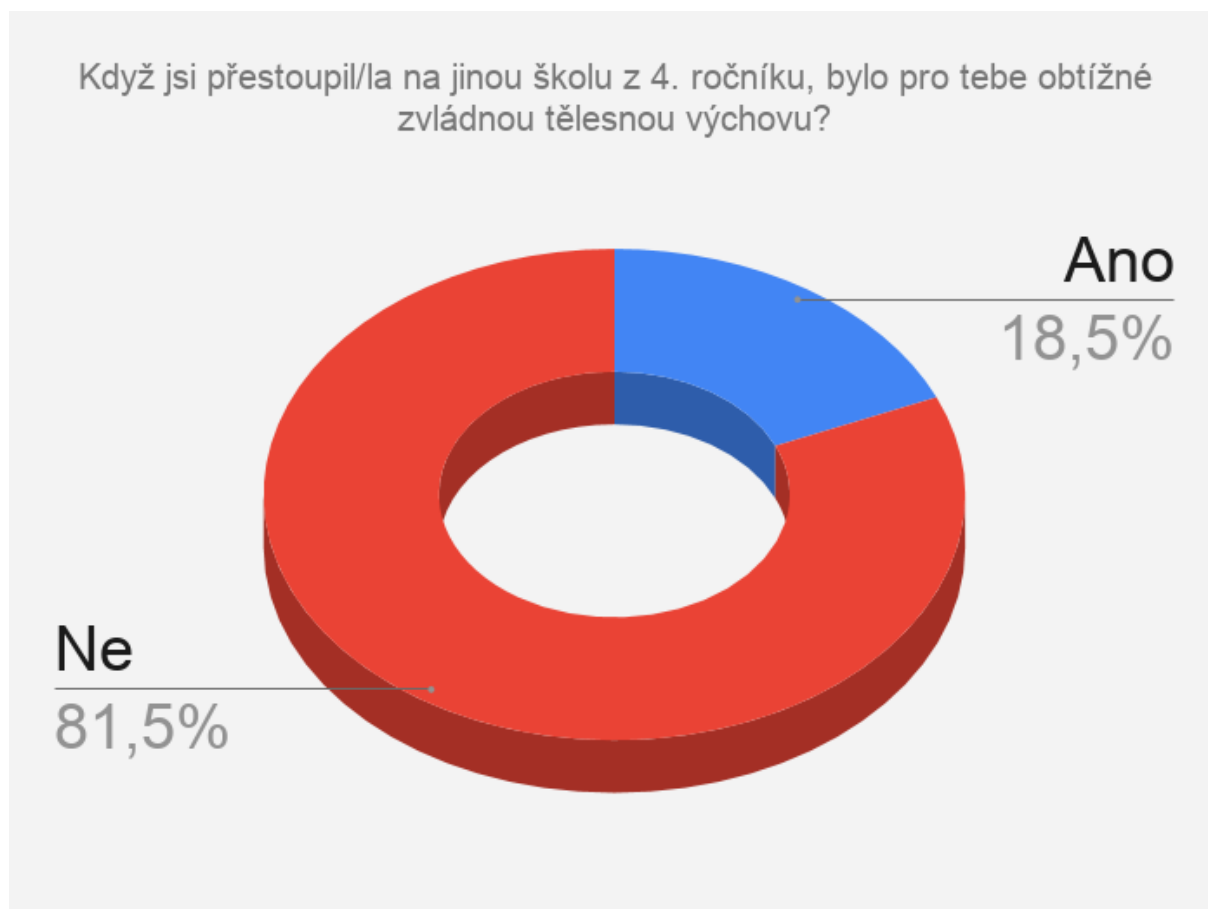
3. Děláš nějaké sporty i mimo školní tělesnou výchovu?



Graf 8 Sportovní aktivity mimo školní TV (zdroj vlastní)

„Uvedený graf jasně ukazuje, že dominujícím sportem je fotbal, pro který odpovědělo 9 žáků. Bojové sporty, atletika a aerobik následují v téměř polovičním počtu. Ostatní uvedené sporty jsou zcela vyrovnané po dvou respondentech. Co se týká fotbalu a jeho oblíbenosti, vyplývá jeho oblíbenost nejen z převahy chlapců v ročnících, ale i v silném zastoupení fotbalových klubů v okolních obcích. To samé platí o atletice, která má širokou základnu v atletickém oddíle v nedaleké obci. U basketbalu a hokeje se jedná o děti, které mají silné domácí zázemí v těchto sportovních směrech. U děvčat je zastoupená gymnastika a aerobik. Jejich dostupnost oproti ostatním sportům vyžaduje dopravu do vzdálenějších lokalit.“

4. Bylo pro tebe obtížné zvládnout tělesnou výchovu po přestupu na plnotřídní školu?
Pokud je tvoje odpověď ano, vyplň i otázku číslo 4.



Graf 9 Přestup žáků na jinou školu (zdroj vlastní)

„Odpověď „ANO“, měl jsem problém s tělesnou výchovou (18,5%) se vztahuje na pět žáků. O těchto žácích z předchozích let vím, že měli s tělesnou výchovou problémy. Hlavním důvodem byla značná obezita, která je limitovala v jejich výkonech. U dvou žáků to bylo jejich zaměřením na zcela opačné oblasti zájmů. Dva žáci byli silně koncentrováni na IT technologie, exaktní vědy, a tělesnou výchovu považovali za naprosto zbytečnou. Odpověď „NE“, neměl jsem problém s tělesnou výchovou (81,5%) odpovídá 22 dotazovaným žákům.“

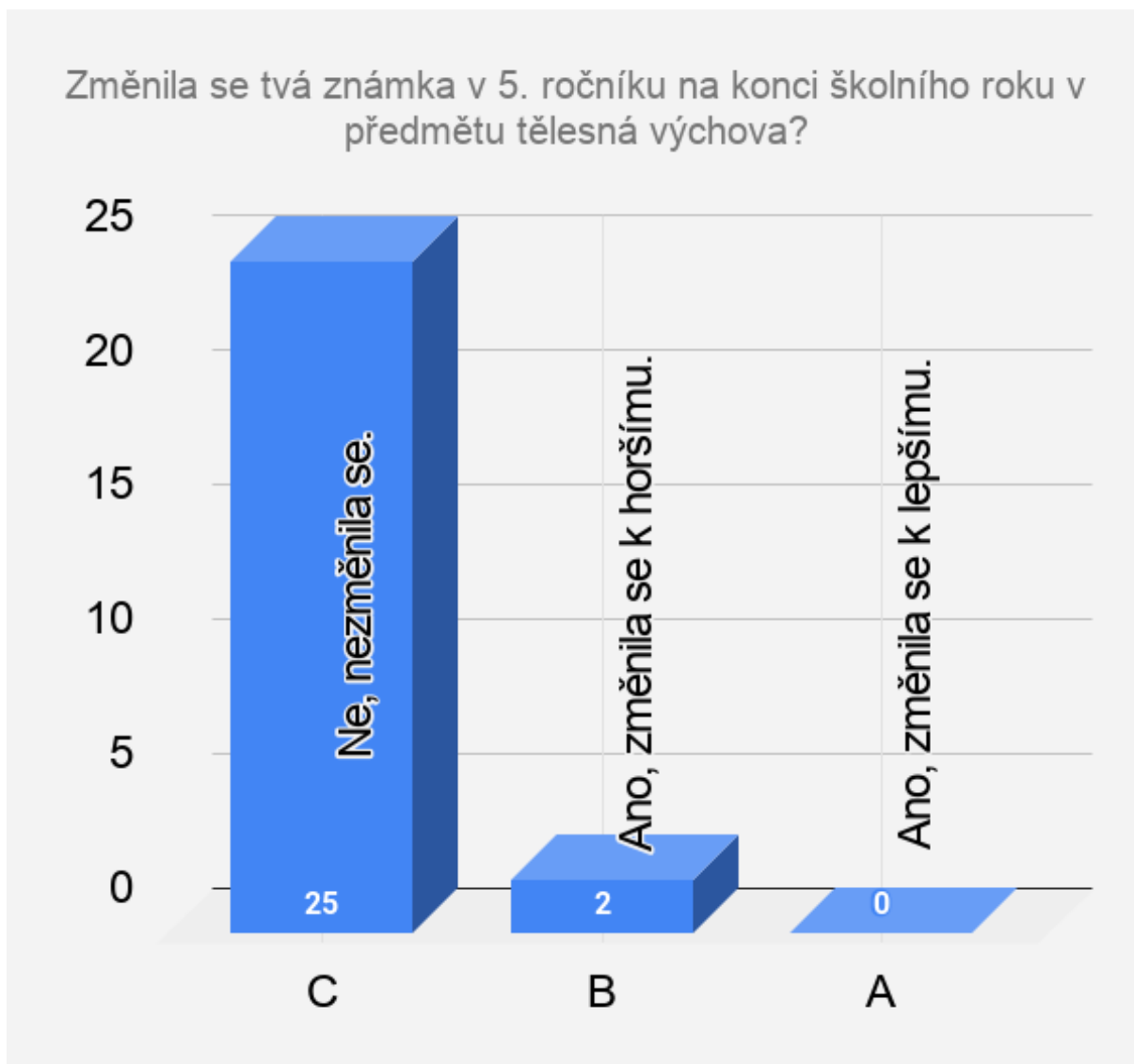
5. V jaké oblasti tělesné výchovy jsi měl problém?



Graf 10 Oblasti tělesné výchovy (zdroj vlastní)

„Na tuto otázku odpovědělo všech 27 dotazovaných. Z toho 5 žáků odpovědělo „Ano, měl jsem s tělesnou výchovou problém“, přičemž 3 žáci v atletice, 2 žáci v gymnastice, ve sportovních hrách je odpověď nulová. Z toho vyplývá, že 22 žáků s tělesnou výchovou žádný problém nemělo. Sloupec „B“ v grafu znázorňuje problémovou oblast atletiky, sloupec „A“ oblast gymnastiky, sloupec „C“ oblast sportovních her. Odpověď „B“ byla pravděpodobná, jelikož naše škola nemá odpovídající podmínky pro výuku atletických disciplín. V našem případě se jedná pouze o školní zahradu, která umožňuje pouze průpravná cvičení v přírodě a rozvoj pohybových schopností. Celá situace je komplikovanější ještě tím, že se o zahradu musíme podělit i s mateřskou školkou.“

6. Změnila se tvá výsledná známka na konci školního roku v předmětu tělesná výchova v 5. ročníku oproti 4. ročníku?



Graf 11 Klasifikace v 5. ročníku TV (zdroj vlastní)

„U naprosté většiny tedy u 25 dětí ke změně známky nedošlo. S ohledem na to, že tyto děti pravidelně vykonávají sportovní aktivitu, jsou ve svých sportovních aktivitách podporovány, vyrovnají se s případnými problémy v rámci tělesné výchovy rychle a snadno. Dovoluji si tvrdit, že jakýkoli případný problém nastal během pátého ročníku, nikdo z žáků ho nepovažoval za závažný, ale spíše jako za výzvu. U dvou dětí, u kterých se známka změnila, příčiny nedokáži posoudit, bližší informace o plnění tělesné výchovy nemám. Podle dotazníku sice poznám, o které děti se jedná, ale mohu se jediné domnívat, co bylo příčinou, jelikož tyto děti výrazné problémy na malotřídní škole neměly.“

12 Diskuze

V závěru výzkumné části této diplomové práce se pokusím o komparaci tří prací, které se zabývaly obdobnou tematikou. Bakalářských nebo diplomových prací s tematikou tělesné výchovy na prvním stupni je nespočetně. Záleží na konkrétní specifikaci, kterou se práce ve spojení s TV na 1. stupni se zabývá, přičemž kritériem může být výuka TV na malotřídní škole. Takových prací už najdeme podstatně méně. Většina odborných prací se zabývá otázkami, které se týkají především: kvalifikací učitelů na malotřídních školách (dále jen MŠ), určitou izolací pedagogů, problematikou organizačních podmínek MŠ, specifiky v oblasti výuky obecně, problematikou řízení MŠ, vlivem veřejnosti na malé obce, mapují venkov ve vztahu k MŠ, zkoumají tradice na MŠ, zabývají se sociálním klimatem MŠ atd. Ve vztahu s tělesnou výchovou najdeme zejména práce, které představují konkrétní školy a tělesnou výchovu z pohledu dobrého využití okolní přírody. Dále existují práce, které jsou ve vztahu k tělesné výchově konkrétnější, dotýkají se zejména odlišností výuky tělesné výchovy na malotřídních školách, komparací výuky tělesné výchovy na malotřídních a běžných školách. Popisují výuku tělesné výchovy a předkládají soubor pohybových her a možných pohybových aktivit v přírodě.

Během tvorby své magisterské práce jsme nahlížela a komparovala diplomovou práci Adamcové (2017), která se zabývala tématem odlišností výuky tělesné výchovy na malotřídních školách. Ve své práci hledala, jaká jsou specifika tělesné výchovy na MŠ a v praktické části představila soubor přibližně 30 her pro malé tělocvičny. Specifika Adamcová (2017) uvádí z pohledu učitele tělesné výchovy, který na malotřídní škole učí. Ve své práci upozorňuje zejména na specifické prvky ve spojování několika ročníků, důslednou přípravu pedagoga a prostorové podmínky. Avšak výzkumnou metodou se tato práce nezabývá. Je zajímavé, že první z mých myšlenek či nápadů, které jsem si před psaním diplomové práce stanovila, se týkala hypotézy o pohybových hrách a vytvoření podobného zásobníku pro prostory, které nejsou prvotně určeny pro tělesnou výchovu. Jednou z původních myšlenek a záměrů bylo, vytvořit společně s ostatními malotřídními školami zásobník her, které používají. Během výzkumu se ale ukázalo, že pohybové hry jsou podstatnou částí tělesné výchovy obecně, ale k mému tématu se vztahují pouze okrajově a nejsou tím hlavním prvkem. Komparace s diplomovou prací Adamcové (2017) by byla více přínosná a zajímavá po vytvoření obdobného souboru pohybových her pro malotřídní školy.

Další prací, která se přibližuje ke stejnému tématu je závěrečná práce Mgr. Slavičkové (2016) na téma „Tělesná výchova na malotřídní škole bez přiměřeného zázemí a vybavení“. Jak

samotný název napovídá, práce se zabývá na první pohled stejnou tematikou. V teoretické části se práce krátce věnuje problematice zvláštností ve vztahu k věku, k prostoru a vybavení. V praktické části závěrečné práce se koncentruje pouze na vybranou malotřídní školu v obci Světnov. Představuje ŠVP TV školy a zabývá se konkrétním popisem ukázkových hodin tělesné výchovy v přírodě ZŠ Světnov. Práce tedy pracuje výhradě s jednou malotřídní školou. Zde můžeme porovnat alespoň prostory. Škola Světnov a škola „B“ nedisponují prostory pro tělesnou výchovu, nemají tedy ani tělocvičnu ani školní hřiště. Obě školy využívají pouze školní zahradu a přilehlá přírodní prostranství, která školu obklopují. Práce Slavičkové (2016) také potvrzuje, že malotřídní škola Světnov disponuje základním vybavením, které se shoduje s vybavením, které vychází na základě interview v mé diplomové práci.

V neposlední řadě zmiňuji diplomovou práci Fischerové (2018), která se zabývá tělesnou výchovou a komparací velké školy se školou alternativní. Tato práce se s mým tématem setkává jen velmi okrajově. Ve své práci zmiňuji alternativní školy ve spojitosti k prvkům, které se s malotřídní školou shodují, proto jsem hledala podobnost v této práci. Podobně jako Fchiserová (2018) zmiňuje malotřídní školy, které jsou svým individuálním přístupem velmi otevřené, já ve své práci toto také potvrzuji, zároveň se shodujeme také v tezi, že alternativní školy nejsou školy malotřídní, jak mnozí rodiče i někteří učitelé mylně uvádějí.

Veškerá uvedená literatura v této práci, která se týká malotřídních škol, se věnuje malotřídním školám ze všech úhlů a tělesnou výchovu zmiňují jen velmi málo, často vůbec ne. V posledních letech bylo dokončeno několik studií a šetření, kterým se věnuje zejména Mgr. Kateřina Trnková z Ústavu pedagogických věd, Filozofické fakulty MU, která zmapovala malotřídní školy již z mnoha pohledů. Ten tělovýchovný zatím chybí. Oproti tomu byla v diplomové práci použita také publikace z roku 1964, která se může zdát být již neaktuální. Avšak mnoho diplomových a jiných prací tuto publikaci k čerpání informací a povědomí o malotřídních školách stále používají. Po přečtení knížky „Naše malotřídní školy“, jsem se ji rozhodla zařadit také. Publikace má stále svůj smysl. Pokud opomineme dobový kontext a leckdy zarážející až humorná hesla, která provolávají slávu komunistickému režimu, v kapitolách, které se vztahují k organizaci malotřídní školy, spojování ročníků a vztahu k venkovu, se nic v návaznosti na současnost nemění.

Stěžejními fakty pro moji diplomovou práci byly v praktické části výzkumné otázky, na které již mohu s jistotou odpovědět. Mým základem pro celý výzkum a následně pro jeho vyhodnocení se staly čtyři malotřídní školy, které jsou v blízkosti mého pracoviště. Zde musím

uznat, že jsem si vědoma nevelkého počtu dotazovaných škol. Zásadní pro nižší počet dotazovaných škol je na jedné straně situace okolo pandemie, která Českou republiku zasáhla, a na straně druhé fakt, kdy jsem si rozhovory nepotvrdila a po znovu otevření škol 25. 5. 2020 již neměl nikdo myšlenky na podílení se na výzkumné práci. O to víc by bylo zajímavé, pokud by bylo dotazovaných více a mohlo dojít ke komparaci alespoň deseti malotřídních škol.

Otázka č. 1 „*Mají všechny dotazované malotřídní školy prostory pro tělesnou výchovu?*“

K mému překvapení jsem zjistila, že na tom malotřídní školy nejsou s prostory tak špatně. Z historického hlediska se malotřídní školy vždy stavěly tak, aby škola měla zázemí s tělovýchovným prostorem. Což plynulo i z důležitosti sportu, pobytu na čerstvém vzduchu a také důležitosti pohybu k odreagování se. Z výzkumu vyplývá, že malotřídní školy prostory pro tělesnou výchovu mají, alespoň většina ano. Tři školy mají tělocvičnu, školní hřiště a školní zahradu. Jedna z dotazovaných škol má pouze školní zahradu. Druhá stránka této hypotézy je, v jakém technickém stavu se tělocvičny nacházejí, jaké jsou rozměry těchto tělocvičen, mají tělocvičny takzvané nářadovny, jsou dobře větratelné, v jakém místě se nacházejí atd. Nutno podotknout, že jsem v každé dotazované škole byla a stav tělocvičen viděla. Touto položkou se zabývá otázka následující.

Otázka č. 2 „*Jsou tyto prostory pro tělesnou výchovu vyhovující?*“

Jedna dotazovaných škol nedisponuje tělocvičnou, v ostatních třech malotřídních školách, kde tělocvičnu mají, je stav následující – rozměry všech tělocvičen byly o velikosti třídy pro 10 žáků, podlahy tělocvičen byly pokryty nevhodným materiálem, veškeré vybavení bylo umístěno v tělocvičně, jelikož školám chybí prostory pro uskladnění. Bylo vidět, že se malotřídní školy snaží využít každou možnou a volnou plochu v tělocvičně. Co se týká školního hřiště, tam je situace o něco lepší. Plochy jsou upravené a udržované. Hřiště se liší jen rozměry a povrchem. Jedná se o travnatý nebo asfaltový povrch. Zahradní prostory škol jsou celkem velké, tím se ostatně malotřídní školy vyznačují, avšak žádná ze škol neměla na školní zahradě jasně vymezený prostor pro tělesnou výchovu a všechny malotřídky se o školní zahradu dělí s mateřskou školou, která pod malotřídku spadá. Ve výsledku mohu konstatovat a jedině kladně zhodnotit pedagogický um vyučujících TV a ocenit jejich naprostou přesnou připravenost na hodiny tělesné výchovy. Pedagogičtí pracovníci malotřídních škol se umějí „poprat“ s jakýmkoli prostorem a záleží především na organizaci všech ročníků během hodiny TV.

Otázka č. 3 „*Mají malotřídní školy odpovídající materiální vybavení pro tělesnou výchovu?*“

Zde bychom se mohli přit o slovo „odpovídající“. S ohledem na normy, které ze strany MŠMT jasně neurčují rozsah, ale pouze doporučují materiální vybavení tělocvičen, můžeme pouze odhadovat. Z pohledu pedagoga malotřídní školy a učitele tělesné výchovy jsem přesvědčena o tom, že malotřídky vybavení mají, a to v zásadě velmi dobré. Všechny školy uváděly základní vybavení: žebřiny, žíněny, švédskou bednu, kozu, odrazový můstek, švihadla, lana, míče, granáty a obruče. Postupně materiální vybavení doplňují a nebojí se pořizovat různé, méně známé a používané prvky. Fakt, že malotřídní školy používají ponejvíce základní vybavení, nikterak tělesnou výchovu a její kvalitu provedení nesnižuje ani neomezuje.

Otázka č. 4 „*Jaké je obvyklé spojení ročníků v malotřídní škole?*“

Spojování ročníků je pro malotřídní školy charakteristické. Jedna z otázek v interview konkrétně směřovala na tuto problematiku. Bylo velmi zajímavé sledovat vývoj celé výzkumné části z pohledu člověka, který má určitou zkušenost nejen jako učitel, ale také jako ředitel. Spojování ročníků je noční můra při sestavování rozvrhů. Na tak malé škole jako je malotřídní škola, by se mohlo zdát, že bude vše jednoduché a moc variant nebude. Ovšem opak je pravdou. Rozdělování ročníků a půlené hodiny s rozvrhem zamíchají nepatříčně hodně. Proto jsem si byla na 99% jistá, že žádná malotřídní škola nebude spojení ročníků pro tělesnou výchovu měnit, což se také v 100% potvrdilo. Snaha všech ředitelů je, aby 1. ročník zůstal izolovaně a ostatní ročníky se rozdělily podle počtu žáků. Přihlíží se k počtu nově přijatých dětí. Pokud je počet žáků nižší, spojují ředitelé 1. ročník s 2. ročníkem. U vyšších ročníků se přihlíží zejména na 3. ročník, který je náročný z hlediska obsahu učiva. Proto není nic neobvyklého i spojení 2. ročníku a 3. ročníku. Jako stěžejní pro rozhodování zůstává počet žáků v jednotlivých ročnících.

Otázka č. 5 „*Reflektuje Školní vzdělávací program tělesné výchovy specifika malotřídní školy?*“

Hovořili jsme o specifických problémech zejména v rovině prostorových podmínek a materiálního vybavení. Na druhé straně jsem uvedla, že pedagog na malotřídní škole musí přímo oplývat velmi vysokými organizačními schopnostmi a jeho příprava musí být pro tělesnou výchovu opravdu důsledná. ŠVP TV jednotlivých malotřídek byly postupně upravovány a vystavěny pochopitelně tak, aby učitelé ŠVP TV mohli naplňovat. Nejde tedy o to, že by malotřídní školy měly kvalitu tělesné výchovy nižší, ani o to, že by nemohly naplňovat své programy, ale zejména o fakt, že ŠVP musejí naplňovat v podmínkách, které si mnozí jiní pedagogové nedokáží ani představit.

Otázka č. 6 „*Jsou žáci malotřídních škol schopni po přestupu na jinou škol, zvládnou tělesnou výchovu bez obtíží?*“

U dotazníkového šetření, které mělo za úkol zmapovat, zdali žáci 4. ročníků zvládají tělesnou výchovu i v 5. ročníku, by bylo opět velmi zajímavé, pokud bychom mohli oslovit více respondentů. Nutno podotknout, že takových malotřídních škol, které nemají ucelený první stupeň, již mnoho není. Když se vrátím k našemu dotazníku, s ohledem na maximální počet žáků ve čtvrtém ročníku jsme nemohli oslovit až tak velký počet žáků.

Dotazník mapoval tři roky zpět. Jsou to tedy výsledky, které jen mohou napovídat a tvoří pomyslnou základu počátečního výzkumu, naznačují, že děti tělesnou výchovu po přestupu na velkou školu zvládají. Z výzkumu vyplývá, že 25 žákům se po přestupu na plně organizovanou školu známka z tělesné výchovy nezměnila, jen u dvou žáků došlo ke zhoršení známky. Myslím, že záleží zejména na tom, jak jsou děti vedeny svými rodiči a zda jsou při sportu podporovány. Výsledky z dotazníkového šetření to jen potvrzují. Většina dětí, které jsem oslovila, sportuje a vykonává pravidelně pohybové aktivity.

V celé diskuzi se skoro ve všech bodech zmiňují o potřebě a důležitosti výzkumnou část dále rozšířit. Že tento stav tvoří pouze základnu a je prvopočátkem. Oslovené školy, které se zúčastnily výzkumu, byly vybrány z lokace Prahy - východ. Za předpokladu, že by se pro výzkumnou část oslovily malotřídky, které jsou od okrajové části hlavního města vzdálené více než 30 km, pak je otázkou, zda a jak by to ovlivnilo výzkumné otázky, které jsou pro práci stěžejní. Můj zcela subjektivní názor je, že vzdálenost malotřídní školy není rozhodující a na výzkumnou část by to nemělo vliv. Na druhé straně si myslím, že by mohly vyvstat jiné dílčí aspekty, které by mohly ovlivnit potřebu materiálního vybavení škol. V neposlední řadě je zapotřebí mít dobré ředitel škol, ve smyslu spíše kvalitních a podporujících manažerů s vysokou organizační schopností. Ředitele, kteří by neměli upřednostňovat jen některé oblasti školy, ale byli si vědomi toho, co by měli a mohou s nevyhovujícími podmínkami a prostory pro TV udělat. Zmiňuji tento fakt zejména proto, že někteří oslovení ředitelé neměli povědomí o absentující vyhlášce ze strany MŠMT, která by ve formě dané normy zřetelně stanovila, jaké podmínky pro TV mají školy mít.

13 Závěr

V diplomové práci jsem se snažila charakterizovat malotřídní školy v ČR a zaměřit se na jejich specifika ve výuce zejména tělesné výchovy. Porovnávala jsem podmínky v několika malotřídních školách a mapovala, jejich možnosti v tělesné výchově z několika hledisek. Hlavním cílem bylo vysledovat specifické aspekty tělesné výchovy na malotřídních školách. Teoretická část diplomové práce se věnuje charakteristice malotřídních škol nejen z hlediska výuky, ale také z hlediska financování a řízení škol.

Z celkového výzkumného šetření vyplývá, že prostorové a materiální podmínky, které malotřídní školy mají, negativně neovlivňují kvalitu tělesné výchovy. Malotřídní školy a pedagogové TV dokáží pracovat i v malých tělocvičnách se základními pomůckami. Často využívají okolní přírodní lokace pro tělesnou výchovu. Dále se ukázalo, že spojování ročníků, které je charakteristické pro takový typ školy, není zásadní překážkou pro naplnění Školních vzdělávacích programů tělesné výchovy jednotlivých škol.

Výzkum také ukázal, že u žáků čtvrtých ročníků neúplného prvního stupně malotřídní školy, kteří přecházejí do pátého ročníku plně organizovaných škol, nenastává většinový problém s tělesnou výchovou, ani v oblasti klasifikace nedošlo ke zhoršení známky. Proto mohu konstatovat, že kvalita výuky na malotřídní škole je na velmi dobré a srovnatelné úrovni s velkými školami a převážná většina žáků zvládá tento přestup zcela plynule, bez větších komplikací.

Navazovat by na toto šetření mohl výzkum, který by dále mapoval otázku zvládnutí tělesné výchovy po přestupu dětí z malotřídních škol na školy běžného typu. Předpokladem ovšem je zmapovat tuto problematiku u většího počtu žáků z různých malotřídních škol.

Seznam použité literatury:

- ADAMCOVÁ, Hana. *Odlišnosti výuky tělesné výchovy na malotřídních školách*. Plzeň, 2017. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni Fakulta pedagogická Katedra tělesné a sportovní výchovy. Vedoucí práce Mgr. Petra Kalistová.
- DVOŘÁKOVÁ, Hana a Zdeňka ENGELTHALEROVÁ. *Tělesná výchova na 1. stupni základní školy*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3308-4.
- FISHEROVÁ, Barbora. *Komparace výuky tělesné výchovy na běžné základní škole a na alternativní základní škole*. Brno, 2018. Diplomová práce. MASARYKOVA UNIVERZITA Fakulta sportovních studií Katedra pedagogiky sportu. Vedoucí práce PhDr. Marcela Janíková, Ph.D.
- HRONZOVÁ, Marie. *Vyrovňovací a kondiční cvičení: učební text a zásobník cviků pro studenty pedagogické fakulty*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-500-3.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- MAZAL, Ferdinand. *Hry a hraní pohledem ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. Kdo si hraje, nezlobí. ISBN 978-80-85783-77-3.
- MUSIL, František a Josef SEDLÁČEK. *Naše malotřídní školy: příručka ke studiu a praxi*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964. Na pomoc učitelů.
- MUŽÍK, Vladislav. *Didaktika tělesné výchovy pro 1. stupeň základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 1991. ISBN 80-210-0338-3.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-1289-3.
- PERIČ, Tomáš. *Sportovní příprava dětí*. Praha: Grada, 2004. Děti a sport. ISBN 80-247-0683-0.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9.

- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- SLAVÍČKOVÁ, Lucie. *Tělesná výchova na malotřídní škole bez přiměřeného zázemí a vybavení*. České Budějovice, 2016. Závěrečná práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích Pedagogická fakulta Oddělení celoživotního vzdělávání. Vedoucí práce PhDr. Marcela Janíková, Ph.D.
- ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.
- TRNKOVÁ, Kateřina. Podmínky pro vzdělávání na malotřídních školách: Malotřídní školy v ČR. In: *Malotřídní školy v ČR*. Č.406/07/0806. Filozofická fakulta MU, s. 11.
- TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie ŠKARKOVÁ. *Malotřídní školy v České republice: malotřídky*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8.
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.
- VILÍMOVÁ, Vlasta. *Didaktika tělesné výchovy*. Brno: Paido, 2002. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-033-6.

Internetové zdroje

- Alternativní školy rozšiřují nabídku vzdělávacích cest: Alternativní školy. *Dingir* [online]. 2011, 2011, **2011**(11), 4 [cit. 2020-07-19]. Dostupné z: • https://www.dingir.cz/cislo/11/4/alternativni_skoly.pdf
- Sborník prací Filozofické fakulty brněnské university: Malotřídky v současném prostředí českého venkovy. *Studia Paedagogica* [online]. 1999, 1998-1999, , 16 [cit. 2020-07-19]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/351/506>
- Obec s malotřídkou. *Studia Paedagogica* [online]. 2008, 2008, **13**(SPFFBU/LVI), 12 [cit. 2020-07-19]. Dostupné z: • <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/195/310>

- *Studia Paedagogica: Pedagogičtí pracovníci na málotřídkách – izolování a nekvalifikování?* [online]. 2009, 2009, **14**(2), 18 [cit. 2020-07-19]. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/84/187>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas

Příloha č. 2 – Interview: škola „A“, „B“, „C“, „D“

Příloha č. 3 – Dotazník k diplomové práci

Příloha č. 4 – Právní předpisy a pokyny vztahující se ke školním sportovištím

Příloha č. 5 – Doporučená základní vybavenost ve školní tělesné výchově

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Informovaný souhlas

Svým podpisem uděluji souhlas MgA. Soňa Řepové s poskytnutím rozhovoru a s využitím informací získaných ze zaznamenaného rozhovoru pro účely výzkumného šetření v rámci diplomové práce na téma „Specifika tělesné výchovy na malotřídní škole“.

Datum rozhovoru:

Vaše jméno:

Váš podpis:

Příloha č. 2

Interview: škola „A“, „B“, „C“, „D“

INTERVIEW č. 1: Škola „A“ (odpovídá ředitelka a zároveň učitelka tělesné výchovy)

1. **Jak se Vám pracuje na venkovské škole?** *„Práce na venkově je velmi příjemná a rodinná. Nejsem však odsud, jsem z Prahy. Mám možná zkreslený pohled, jelikož k případnému setkání s občany – rodiči dochází zejména jen v pracovní rovině. Pokud se s místními lidmi nechci potkat, tak se s nimi nepotkám. Myslím si, že kdybych tu bydlela a byla oblíbeným ředitelem, bydlelo by se mi tady také dobře, v opačném případě je to horší varianta a může to být i velmi nepříjemné. Ale ve výsledku jsem na venkově spokojená.“*
2. **Dojíždíte za prací nebo jste rodákem ze zdejší obce?** *„Ne, nebydlím zde, jak jsem již říkala.“*
3. **V čem spatřujete největší výhody malotřídní školy z pohledu malé obce?** *„Úplně jiná atmosféra a velmi úzký vztah mezi pedagogy a žáky. Ošetřuji dětem jejich bolesti, odřená kolena, ukládám je k spánku, znám individuálně všechny žáky, účastním se v 99% všech akcí školy, jezdím na plavání a děti se mi svěřují se svými problémy a též znám velmi dobře rodiče žáků, což je obrovská výhoda malotřídní školy. Ted' už mohu porovnat malou a velkou školy, původně jsem přišla z pražského gymnázia a upřímně, neměla jsem vůbec tušení a povědomí o tom, že takovéto malé školy ještě existují. Byl to pro mě skoro nesrovnatelný rozdíl. Brala jsem za samozřejmost, že děti, které jsem učila před tím, znaly Prahu, byly zvyklé jezdit pražskou hromadnou dopravou atd. Děti, které jsem měla zde, to neuměly. Nebyly zvyklé jezdit do centra Prahy, neuměly jezdit na eskalátorech atd., jejich rodiče pracovali výhradně v blízkém okolí a velká většina matek byla na mateřských dovolených, ale toto je stav, který byl před sedmi lety a současná situace je již naprosto jiná. Všechno se posunulo extrémně a rychle dopředu. Kdybych mohla říci jen jednu stěžejní výhodu, byly by to určitě blízké vztahy s dětmi.“*
4. **Jaká jsou oproti výhodám negativa malotřídní školy?** *„Nemáme takové vybavení jako velké školy. Zejména nákup moderních technologií si nemůžeme dovolit, ale na druhou stranu děti se učí na druhém stupni velmi rychle. Co vidím jako podstatnější problém je to, že okolní školy s druhým stupněm, které jsou dostupné pro přechod žáků z malotřídky, se také potýkají s velkým nárůstem obyvatel a pochopitelně tedy i dětí. Je každým rokem problematičtější umístiti všechny děti z pátého ročníku do stejné školy.“*

5. **Jak velký je váš pedagogický sbor?** „*Tři pedagogičtí pracovníci na pozici učitelky, vychovatelka, pomocná pedagogická síla + MŠ.*“
6. **O jaký typ malotřídní školy se jedná?** *Jedná se tedy o ucelený první stupeň 1. -5. ročník, kde jsme měli tři třídy. Než jsem nastoupila do funkce ředitele já, dlouho byla tato škola jako dvoutřídní malotřídka, při mém nástupu se rozšířila o další třídu a jednalo se malotřídní školu trojtřídní ve složení ročníků 2. + 3, 4 + 5 třída a první ročník jsem se snažila udržet zvlášť. Přičemž nebylo výjimkou, že v první třídě byly jen čtyři děti. Dvě třídy byly v prvním patře a jedna třída v polo sklepním neútluném prostoru. Při dalším nárůstu dětí jsme museli rychle reagovat a opravil se bývalý ředitelský byt, který se v té době nevyužíval a vznikl plnohodnotný prostor pro třetí třídu. Polo sklepní prostor se též opravil a dnes se využívá jako jídelna a výdejna.*
7. **Jaké je složení tříd na vaší škole?** *Každý rok je složení jiné, snažíme se a zkoušíme pospojovat ročníky podle náročnosti učiva a hlavně se to odvíjí od počtu přihlášených dětí. I když víme, že složení někdy není úplně ideální a pro paní učitelku je z hlediska probíraného učiva náročné, zde mohu uvést příklad - spojení 3. a 5. ročníku, počet dětí v ostatních ročnících nám jiné složení neumožňuje.*“
8. **Zůstává složení ročníků pro tělesnou výchovu stejné jako pro ostatní vyučovací předměty?** *Ano, složení ročníků zůstávalo stejné jako v ostatních předmětech, žádné úpravy se nedělaly.*
9. **Jaké jsou prostorové podmínky pro tělesnou výchovu – jakými prostory škola disponuje?** „*Jedna oprava malinká tělocvična. Jednalo se o velikost normální třídy, na podlaze položené lino a dvoje žebřiny na stěně.*“
10. **Musí vedení školy, zajistit náhradní prostory pro tělesnou výchovu?** „*Ne, nezajišťujeme žádný náhradní prostor. Jednak na to nemáme finance, nemáme ani kde prostor vybírat. V blízkém okolí není žádná škola, sportovní hala nebo prostor kam by se mohly děti rychle přemístit. Využíváme školní zahradu, dokud počasí dovolí, dá se říci, že jsme za každého počasí venku, dále jsme zavedla, že alespoň jednou za rok škola jezdí na atletický stadion Houštka do Staré Boleslavi. Samozřejmě je plavecký výcvik. Dále v posledních dvou letech se účastníme ARMY testů – jedná se o profesionální test vojáků z Armády ČR, který je upravený a přepočtený pro nižší věkové kategorie. Děti si u toho lidově řečeno „hrábnou na dno“, výsledky se samozřejmě zaznamenávají a my zjistíme, zdali bychom testy Armády ČR prošli. Já jsem je třeba neudělala, protože jsem se neudržela na hrazdě...smích.*“

- 11. Jaké máte materiální vybavení pro tělesnou výchovu?** „Máme 1 kozu, 1 švédskou bednu, 1 odrazový můstek, 4 lavičky, 2 lana, 2 fotbalové míče, 4 míče na odbíjenou, další míče, které mají různé velikosti a hmotnost, přesný počet opravdu nevím, 10 švihadel, kolem 10 granátů. 12 kuželů, 8 žíněnek. Pouze základní vybavení. Dost často se tělesná výchova skládá z pohybových a sportovních her upravených do našich podmínek a v ostatním se snažíme naplnit ŠVP s pomůckami, které máme, stále upravujeme a například v gymnastice to celkem jde, atletika tam je to podstatně horší.“
- 12. Které náčiní či pomůcky z uvedeného vybavení používáte?** „Používáme všechno, protože toho moc nemáme. Každým rokem se snažíme něco dokupovat, ale je pravdou, že veškeré finance se soustřeďují na rozšíření prostor, nákupem moderních technologií do tříd. V současné době jak jistě víte, je dokončena výstavba nové školy i s druhým stupněm a vše se koncentruje na zahájení a otevření školy. Obec si musela vzít obrovský úvěr, aby školu mohla postavit, vykoupit pozemky, popravdě všechno, co se okolo stavby odehrávalo, šlo mimo mě a tyto záležitosti řešil pouze zřizovatel.“
- 13. Účastní se vaše škola pravidelně sportovních soutěží, turnajů a podobně?** „Jak jsem již uváděla, snažím se, aby děti zažili i netradiční sporty. Je to sice ve většině případů jednorázová akce, též se to odvíjí od finanční stránky školy, ale je pravdou, že některé akce, jako je například ARMY test, se staly pravidelnou záležitostí. Bohužel sportovních akcí se moc neúčastníme, jelikož nemáme podmínky pro natrénování, nemáme prostory. Kluci jezdí do vedlejších vesnic na turnaje ve fotbale, tam to o prostoru není, ale jak jsem již říkala s atletikou je to výrazně slabší. Teď se celková situace pro nás výrazně zlepšila, jelikož máme novou tělocvičnu se závodními parametry a bude moci pořádat vlastní sportovní akce a zvát i jiné školy. To se také odrazilo na obsazení nových učitelů, kde jsem pyšná, že se mi podařilo získat pana učitele se specializací pro TV, který má vynikající pověst a já doufám, že tělocvik bude u nás dobře veden.“
- 14. Jak se vám daří naplňovat Školní vzdělávací program TV?** Ne, v minulosti jsme nemuseli. Ale zase, je to před mnoha lety, kdy jsme vytvořili ŠVP bohužel tehdy jako nutné zlo, byl to rok 2010. Nějak se udělal, nikdo pořádně nic nevěděl, prostě jsme se snažili vytvořit co nejlepší ŠVP pro naši školu bez zkušeností. Opět jsme ale u toho, že se vše vyvíjí a udělalo se již mnoho úprav nejen v TV. Víc se do toho opírají všichni učitelé, někteří rodiče a potom to má smysl.“
- 15. Museli jste nějak specifikovat a upravovat Školní vzdělávací program TV s ohledem na nevyhovující podmínky pro TV?** „Mohu jen navázat na moji předchozí

odpověď. Stále je co upravovat a doplňovat. I když nesplníme všechno v rámci školy, vždy se dá najít varianta, jak alespoň částečně můžete tento nedostatek vyřešit. “

- 16. Vyhovuje Vám naprosté uvolnění prostorových a materiálních podmínek pro výuku TV ze strany MŠMT? (absence jakékoli normy) Jaký na to máte názor?**
- „Myslím si, že to není potřeba. Pokud ta škola prostory nemá a je to případ právě malotřídní školy, bude jí to hodně svazovat, když to bude „pokynem“ musíte. Myslím si, že se může chodit ven, plavat, bruslit, zimní hry na sněhu, zkoušet jezdit na sporty, které nejsou pro děti obvyklé – beach volejbal, tenis, bruslení. Samozřejmě jezdíme na školu v přírodě a lyžařský výcvik. Tyto pokyny by musely být opravdu do detailu propracované a rozlišené pro několik typ škol a to si moc dobře představit neumím. “*

Interview č. 2 Škola „B“ (odpovídá ředitelka a zároveň učitelka tělesné výchovy)

- 1. Jak se Vám pracuje na venkovské škole?** *„Na venkově se mi pracuje hezky. Je pravdou, že je venkov velmi specifické místo, což zjistíte až poté, co zde začnete pracovat. Platí zde úplně jiná pravidla, lidem jste mnohem více na očích, řeší se zde soukromé věci, lidé probírají i to, co nemají. Zde v obci je to jediná instituce, jinak tu nic není, proto je na školu upřeno hodně pozornosti, někdy až zbytečně moc. “*
- 2. Dojíždíte za prací nebo jste rodákem z blízkého okolí?** *„Teď vám mohu otevřeně říci, že jsem strašně ráda, že nejsem rodákem z této vesnice a za prací dojíždím. Mám to asi 20 minut do práce autem. A rozhodně to není proto, že by se mi v obci nelíbilo, naopak, sama jsem vyrůstala na vesnici, kde stále bydlím. A mohu Vám říci, že jsem, velmi ráda, když sednu do auta a odjíždím. Na malé vesnici je opravdu jiné klima. “*
- 3. V čem spatřujete největší výhody malotřídní školy z pohledu malé obce?** *„Jednoznačně úzký vztah s dětmi, rodinná atmosféra, všechny ve škole dobře znáte, celkově chod malotřídky má úplně jinou charakteristiku než velké školy, kde jsem působila před tím. Je to naprosto odlišný stav. O svých žácích víte opravdu skoro všechno, rodiče znáte většinou oba a také dost dobře. Základem na malotřídce je komunikace, která je naprosto klíčová, komunikujete každý den nejen s kolegy, ale velmi často i s rodiči. “*
- 4. Jaká jsou oproti výhodám negativa?** *„Jak už jsem řekla, z pohledu ředitele školy řídíte školu v malém kolektivu a někdy je opravdu velmi složité, udržet všechny vztahy v rovině pouze pracovní, což ani vlastně při počtu deseti zaměstnanců, pedagogických*

i nepedagogických nejde. A je zcela pochopitelné, že vznikají bližší a kamarádské vztahy, které ovšem nesmějí ani na malotřídce přerůst v nerespekt k nadřízenému, ke kolegovi a to se velmi těžko udržuje. Pokud bych měla hovořit o rovině z pohledu žáka, myslím si, že děti tuto rodinnou atmosféru vítají, naprosto jim vyhovuje. Hlásí se k nám děti, které jsou zdejší, ale také děti, které mají spádovou školu jinde. Jde ale o typ školy běžného typu, kde sedí v jedné třídě i 30 žáků. Jsou to děti, které by nezvládly tak velký kolektiv, také děti se specifickými poruchami učení, které potřebují individuální přístup a to malotřídka nabízí. V neposlední řadě jde o to, že jste na vesnici a jste na očích, máte určitou pozici a každý by vaši práci dělal lépe.“

- 5. Jak velký je Váš pedagogický sbor?** *„V současnosti mám tři učitelky, dva asistenty pedagoga, vychovatelku, pomocnou pedagogickou sílu a dva pedagogy v mateřské škole. V ostatních případech se jedná o nepedagogické pracovníky.“*
- 6. O jaký typ malotřídni školy se jedná?** *„Jsme dvojtřídní malotřídni škola bohužel s neúplným prvním stupněm. Mám pouze 1. až 4. ročník. Do pátého ročníku odcházejí děti do vedlejších velkých škol.“*
- 7. Jaké je složení ročníků ve vaší škole?** *„V jedné třídě je spojený 1. a 2. ročník a v druhé třídě je spojený 3. a 4. ročník.“*
- 8. Zůstává složení ročníků pro tělesnou výchovu stejné jako pro ostatní vyučovací předměty?** *„Ano. Vzhledem k počtu a k děleným hodinám, to ani jinak nejde.“*
- 9. Jaké jsou vaše prostorové podmínky pro tělesnou výchovu – jakými prostory škola disponuje?** *„Žádnými....smích. Bohužel tomu tak je a k smíchu to ani trochu není. Nemáme tělocvičnu, nemáme pořádné hřiště, je tu jen hřiště obecní, které alespoň nějak splňuje podmínky pro fotbal, florbal a basketball. Prostor, který, můžeme využívat je celkem velká školní zahrada a prostor na obecním úřadě, který ovšem není určen pro sportovní účely, ale pro zasedání zastupitelstva. Dají se zde provozovat pouze některé pohybové aktivity a nesmí se v žádném případě používat míče. To jsou naše podmínky pro tělesnou výchovu.“*
- 10. Musí vedení školy zajistit náhradní prostory pro tělesnou výchovu?** *„Vedení by chtělo, ale nemá kde. Finanční stránka by také nebyla až tak velkým problémem, ale jsme odříznuti od dalších obcí, vše je daleko a než bychom se přesunuli do tělocvičny, mohli bychom se zase vracet zpět.“*

- 11. Jaké máte v současnosti materiální vybavení pro tělesnou výchovu?** „Myslím si, že základní. Snažím se ale celkem často dokupovat věci, které se dají využít i na zahradě. Vybavení pro atletiku, které můžete použít i venku, vybavení pro průpravné cvičení na jednotlivé sporty atd. Máme 1 kozu, 1 odrazový můstek, 5 laviček, 4 žíněnky, 20 švihadel, 15 lan, 10 kuželů, 8 obručí, 15 míčů na vybíjenou a volejbal, 10 basketbalových míčů, 1 medicinbal, 6 házenkářských míčů, vybavení na florbal, kladinku, 1 žebřík na rychlost, 20 terčů, 10 molitanových překážek.“
- 12. Které náčiní či pomůcky z uvedeného vybavení nejvíce používáte?** „Dalo by se říci, že opravdu všechno, protože pokud je hezké počasí, jsme venku a tam se využije z velké části vše. Oproti menším pomůckám a míčům používáme méně florbalové vybavení. Co se týká kozy, kladinky, nářadí, které musí být uvnitř, je využito zejména během zimního období.“
- 13. Účastní se vaše škola pravidelně sportovních soutěží, turnajů a podobně?** „Bohužel ne, nikterak výrazně. Pravidelně se zúčastňují chlapci fotbalových turnajů, ovšem zde to opět závisí na počtu chlapců, které máme ve škole. Na malotřídce je těžké, pokud máte dát dohromady početnější a vyrovnanou skupinu sportovců. Velmi často jsme rádi, že splníme určený počet v družstvu. O něco lepší je to v soutěžích ve vybíjené, tam jezdíme na závody pravidelně již několik let. Oproti tomu atletika, která je pro děti velmi důležitá nám chybí, nemáme pro ni žádné podmínky. Letošní rok jsme se snažili zařídit výjezd na atletický stadion, aby měli děti základní povědomí o tom, jak se atletika trénuje, jak vypadají základní pomůcky pro atletiku atd. Bohužel vše bylo naplánováno na dobu, kdy jsme kvůli Coronaviru zůstali doma. Snad v příštím roce. Jinak škola samozřejmě jezdí na plavecký výcvik, pořádá školu v přírodě, sportovní den, ale jen v rámci své malotřídní školy.“
- 14. Jak se Vám daří naplňovat školní vzdělávací program?** „V některých částech velmi těžko, ale ve výsledku to není vůbec špatné. Několikrát jsme předělávali ŠVP a to myslím nejen ve vztahu k tělesné výchově. Řekla bych, že z 90% jsme schopni ŠVP TV naplnit, avšak bez zázemí se budeme potýkat vždy s tím, že nemáme šanci na jeho splnění v 100%.“
- 15. Museli jste nějak specifikovat a upravovat Školní vzdělávací program TV s ohledem na nevyhovující podmínky pro TV?** „Upravovali jsme celkovou jeho původní verzi. Žádné speciální úpravy jsme nedělali. Ano, jsme si vědomi, že co se

atletiky týká, nesplníme na 100% nácvik skoku do dálky, základy překážkového běhu atd. Chybí nám některá gymnastická nářadí, takže o rezervách moc dobře víme.“

- 16. Vyhovuje Vám naprosté uvolnění prostorových a materiálních podmínek pro výuku TV ze strany MŠMT? (absence jakékoli normy) Jaký na to máte názor?**
„Neumím si představit, že by takové normy byly. Pokud by k tomu došlo, musely by být hodně zohledněny a pro jednotlivé školy zvlášť. Každá škola nemůže mít stejné podmínky, je to hlavně finanční záležitost, takže pokud by MŠMT chtělo něco takového udělat, je jasné, že to bude velmi finančně náročné. Každá škola by pochopitelně ráda dětem dopřála to nejlepší vybavení, ale nejsou na to ani finance ani prostory.“

Interview č. 3: Škola „C“ (odpovídá ředitelka společně s učitelkou tělesné výchovy)

- 1. Jak se Vám pracuje na venkovské škole?** *„Velmi dobře. Vždycky jsem pracovala na malé škole, takže si neumím představit, že bych působila na škole velké a vlastně své kolegyně z velkých škol velmi obdivuji. Nepocházím původně z Prahy, jsem z Jižních Čech a jsem nadmíru spokojená, že jsem i zde našla místo na malotřídce.“*
- 2. Dojíždíte za prací nebo jste rodákem z blízkého okolí?** *„Nejsem z této vesnice. Momentálně bydlím v Praze, a sem do školy dojíždím. V současné době na pozici ředitelky končím a stěhuji se zpět do svého rodného kraje, kde budu opět na malotřídní škole.“*
- 3. V čem spatřujete největší výhody malotřídní školy z pohledu malé obce?** *„Určitě to je taková ta jiná atmosféra a dalo by se říci, že jsme jednou velkou rodinou. Převážná většina dětí je z této obce a dalších přilehlých a nejbližších vesnic. Děti se tak navzájem znají a společně potom odcházejí po různých skupinkách i do velkých škol na druhý stupeň.“*
- 4. Jaká jsou oproti výhodám negativa malotřídní školy?** *„Nemyslím si, že by děti spatřovaly nevýhody malotřídky, jsou doma ve své vesnici, navštěvují školu se svými kamarády a jsou spokojené. Z pohledu řízení školy je to problematické z hlediska financování, musíte opravdu dobře hospodařit, abyste mohli pořídit vybavení, pomůcky atd. Z pohledu ředitele školy – v pedagogické rovině, máte větší možnost kontroly a dohledu nad svými kolegy, což je vlastně pozitivum. Já osobně vnímám, že jsem pod větším drobnohledem a vše co udělám je vidět. Což hodnotí nejen zřizovatel školy, ale obzvláště rodiče, vyvíjí to na vás větší tlak.“*

- 5. Jak velký je váš pedagogický sbor?** „*V současné chvíli dělám výběrové řízení na další obsazení pozic učitelů. Rozrůstáme se pro, další rok jsme schopni otevřít pro každý ročník zvlášť jednu třídu, nebudeme muset spojovat žádný ročník. Ted' na škole působí čtyři učitelé, čtyři asistenti pedagoga, dvě vychovatelky.*“
- 6. O jaký typ malotřídní školy se jedná?** „*Máme čtyři třídy, které se nám o další dvě rozrostou.*“
- 7. Jaké je složení ročníků na vaší škole?** „*1. a 2. ročník byl pro tento spojen, jelikož jsme neměli tolik žáků, ostatní ročníky byly samostatně. V minulých letech se to celkem často měnilo, neměli jsme stále stejné složení, i když některé ročníky je výhodnější spojit a některá spojení jsou vzhledem k učivu nevýhodná. Také jsem se snažila, aby byl první ročník vždy samostatně.*“
- 8. Zůstává složení ročníků pro tělesnou výchovu stejné jako pro ostatní vyučovací předměty?** „*Ano. Nedovedu si představit, že bych měla připravený rozvrh pro další školní rok a ještě musela kombinovat ideální spojení pro tělesnou výchovu, to na malotřídce není dost dobře možné.*“
- 9. Jaké jsou vaše prostorové podmínky pro tělesnou výchovu?** „*Máme malou tělocvičnu velikosti učebny. Dále je to venkovní hřiště, které je školy. Potom máme možnost fotbalového hřiště, které je obecní, kam se tedy musí kousek dojít. V rámci tělocviku jezdíme také na plavecký výcvik, na školu v přírodě a do příštího roku, kdy bude plně organizovaná základní škola s prvním stupněm, chceme zajistit také lyžařský kurz.*“
- 10. Musí vedení školy zajistit náhradní prostory pro tělesnou výchovu?** „*Ne, žádné prostory si nepronajímáme.*“
- 11. Jaké máte v současné době materiální vybavení pro tělesnou výchovu?** „*4 lavičky, 1 švédská bedna, 6x žíněnky, 1 koza, 1 odrazový můstek, 12 míčů na košíkovou, švihadla, která si nosí děti sama, 10 granátů, 1 lano na přetahování, kompletní vybavení na florbal, různé druhy míčků, padák, bosu, pěnové míče, lano.*“
- 12. Které náčiní či pomůcky z uvedeného vybavení používáte?** „*Nejvíce používáme míče, žíněnky takové to základní vybavení. Nejméně se využívá florbal.*“
- 13. Účastní se vaše škola pravidelně sportovních soutěží, turnajů a podobně?** „*Ano, některé akce hlavně z okolí využíváme pravidelně. Spojili jsme se i s blízkými školami a pořádáme sportovní dny, které každý rok hostí jiná škola. Často se účastníme*“

fotbalových turnajů, běžeckých závodů a letos poprvé jsme se účastnili i orientačního běhu. Snažíme se podpořit děti také individuálně, a jelikož se dobře známe, víme, které dítě jaký sport dělá. Poslední dobou děti jezdí na soutěže v bojových sportech, i když škola takový kroužek nemá.“

14. Jak se Vám daří naplňovat Školní vzdělávací program TV? *„Co já si vzpomínám, tak ani ne. V podstatě plníme vše. Některé nářadí nám nepodléhalo technickým parametrům a muselo se vyřadit, jako jsou třeba tyče na šplh, které nám v současné době chybí. Jinak jsme žádné úpravy v ŠVP ve spojitosti s tělocvikem nedělali.“*

15. Museli jste nějak specifikovat a upravovat Školní vzdělávací program TV s ohledem na nevyhovující podmínky pro TV? *„Jak už jsem uvedla, samozřejmě o tom co nám na škole chybí, co naplňujeme nedostatečně, víme, vždycky se dá najít náhradní řešení. V některých oblastech jsme slabší. Na gymnastiku nemáme veškeré vybavení, teď nám chybí koberec pro akrobacii, v atletické oblasti nemáme takové možnosti a stejně tak již zmiňované tyče na šplh, které nám vyřadili kvůli technické nezpůsobilosti. Ale pokud se týká speciálních úprav v ŠVP, nic takového jsme nedělali.“*

16. Vyhovuje Vám naprosté uvolnění prostorových a materiálních podmínek pro výuku TV ze strany MŠMT? (absence jakékoli normy) Jaký na to máte názor? *„Nevím, myslím si, že by to byla akorát velká přítěž pro ředitele škol a zřizovatele, kteří by měli o starost víc. Už tak musíte splnit strašně moc podmínek pro TV. Druhá stránka věci je, kdo by to celé financoval. To se snad nikdy nestane, protože při počtu škol, které nesplňují prostorové podmínky nebo materiální vybavení je tolik, že by to byla opravdu velká finanční zátěž.“*

Interview č. 4: Škola „D“ (odpovídá ředitelka a zároveň učitelka tělesné výchovy)

- 1. Jak se Vám pracuje na venkovské škole?** *„Nemohu si stěžovat. Jsem na malotřídní škole velmi dlouho a nedokáži si představit moment, kdy bych se měl vrátit na velkou školu. Na takové škole jsem působil a stále nedokáži docenit pozitiva malotřídní školy.“*
- 2. Dojíždíte za prací nebo jste rodákem z blízkého okolí?** *„Jsem přímo z obce. Nedojíždím, já docházím.“*
- 3. V čem spatřujete největší výhody malotřídní školy z pohledu malé obce?** *„Naprostá otevřenost a rodinná atmosféra. Mým cílem bylo vždy propojit všechny části této školy a to se mi daří. Hlavním je provázanost MŠ a ZŠ. Všechny děti na škole se dobře znají a stejně tomu je i ve vztahu s učiteli. Myslím, že jsme si vybudovali všichni krásné vztahy a to považuji za to nejcennější. Jako další zásadní výhodou, spíše bych upřesnil jako pozitivum, je individuální přístup k dětem. Máme možnost ke každému dítěti přistupovat jednotlivě, respektovat jeho osobnost a případné odlišnosti.“*
- 4. Jaká jsou oproti výhodám negativa?** *„Na malotřídní škole nevidím žádná zásadní negativa. Často hovořím s řediteli malotřídních škol, které se potýkají s obavami, že některé děti nezvládnou přechod na velkou školu, ve většině případů tomu tak není. Je pravdou, že zvláště děti i rodiče často mluví o spokojenosti dětí v ZŠ a přáli by si, aby tady mohli své ratolesti nechat, aby škola měla také druhý stupeň. Bohužel potom by se výhody malotřídní školy naprosto vytratily.“*
- 5. Jak velký je váš pedagogický sbor?** *„Tři učitelé, jedna asistentka pedagoga a dvě vychovatelky.“*
- 6. O jaký typ malotřídní školy se jedná?** *„Jsme dvojtřídní malotřídní školou.“*
- 7. Jaké je složení ročníků na vaší malotřídní škole?** *„V jedné třídě máme spojený 1. a 2. ročník, ve třídě druhé 3., 4., 5. ročník.“*
- 8. Zůstává složení ročníků pro tělesnou výchovu stejné jako pro ostatní vyučovací předměty?** *„Ano, zůstává stejné. Pro malotřídní školy je propojení ročníků z pohledu tělesné výchovy nevýhodné, spíše bych řekl náročné hlavně pro učitele. Učitel musí být perfektně připraven, ostatně to platí u všech předmětů.“*

- 9. Jaké jsou vaše prostorové podmínky pro tělesnou výchovu – jakými prostory škola disponuje?** „Škola má vlastní tělocvičnu přibližně ve velikosti jedné klasické třídy. Dále školní zahradu a malé hřiště.“
- 10. Musí vedení školy zajistit náhradní prostory pro tělesnou výchovu?** „Vedení školy nemusí nic....smích. Pokud jde o náhradní prostory, vystačíme si s naší tělocvičnou, která není příliš velká, ale celkem dobře vybavená. Prostory školního hřiště a zahrady nám umožňují, abychom trávili většinu času venku, nejen při tělesné výchově. Dále máme pro sportovní akce možnost využívat obecní hřiště, které je po celkové rekonstrukci. Hlavním cílem je, abychom cvičili na čerstvém vzduchu za každého přijatelného počasí, Děti nejsou z cukru.“
- 11. Jaké máte v současné době materiální vybavení pro tělesnou výchovu?** „V tělocvičně jsou žebřiny, hrazda, 1 koza, 1 odrazový můstek, 6 laviček, lana, 10 obručí, 20 švihadel, 5 velkých gymnastických míčů, gymnastické gumy, 6 žíněnek, 10 míčů na vybíjenou, 5 míčů na košíkovou, kladinka, 1 basketbalový koš, gymnastický koberec, 15 granátů a florbalové vybavení.“
- 12. Které náčiní či pomůcky z uvedeného vybavení používáte nejčastěji?** „Využíváme přednostně základní vybavení, které je pro nás stěžejní. Jak dívky, tak chlapci často hrají florbal. Nejvyužívanější jsou míče, které používáme skoro při každé hodině tělesné výchovy.“
- 13. Účastní se vaše škola sportovních soutěží, turnajů a podobně?** „Jak jsem již naznačil, ano, účastníme se pravidelně florbalového turnaje, také fotbalové turnaje a v posledních letech jsme se spojili s okolními školami a pořádáme turnaj ve vybíjené. Sami také organizujeme sportovní den na obecním hřišti, kde se každoročně připojují okolní malotřídní školy.“
- 14. Jak se vám daří naplňovat Školní vzdělávací program TV?** „Myslím si, že velmi dobře. Podmínky pro tělesnou výchovu nemáme úplně ideální, s tím se na malotřídkách tak trochu počítá, ale o to víc si toho vážím. Vše musíme přizpůsobit omezeným podmínkám, ale jde jen o menší prostory, nic co by tělocviku zásadně ubližovalo“
- 15. Museli jste nějak specifikovat a upravovat Školní vzdělávací program TV s ohledem na nevyhovující podmínky pro TV?** „Nemuseli. ŠVP TV jsem s kolegyněmi

přepracoval asi před dvěma lety. Nic takového jsme neřešili. Ano, narazíme na problematické věci, které nejsou splnitelné v 100% míře, nebo je musíme vyřešit jiným způsobem, ale co se týká specifikace ŠVP TV k tomu zatím nedošlo.“

16. Vyhovuje Vám naprosté uvolnění prostorových a materiálních podmínek pro výuku TV ze strany MŠMT? (absence jakékoli normy) Jaký na to máte názor?

„Nechtěl bych být tím, kdo bude takové podmínky připravovat. Není možné, aby všechny školy měly stejné podmínky, jak z pohledu materiálních, tak z pohledu prostorových. Myslím si, že se ostatní školy, stejně jako my, snaží obnovovat a doplňovat vybavení pro tělesnou výchovu stále a postupně. Je to také závislé na finančních možnostech školy a na tom, jak vedení školy hospodaří. Někdy musím upřednostnit vybavení do školních tříd před věcmi pro tělocvik, jde o aktuální načasování. Normu pro tělesnou výchovu nařízenou od MŠMT si nedokáži představit.“

Příloha č. 3

Dotazník k diplomové práci

Jmenuji se Soňa Řepová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. V rámci své závěrečné magisterské práce se zabývám Specifikací tělesné výchovy na malotřídních školách.

Prostřednictvím dotazníku bych Vás ráda požádala o vyplnění krátkého anonymního dotazníku. Výsledky z dotazníkového šetření budou použity pro účely výzkumného šetření v diplomové práci.

Předem děkuji za spolupráci.

Dotazník:

1. Jakého jsi pohlaví?

A – dívka

B – chlapec

2. Sportuješ rád?

A – ANO

B – NE

3. Děláš nějaké jiné sporty i mimo školní tělesnou výchovu? (zakroužkuj pouze jednu odpověď)

A – fotbal

B – florbal

C – basketbal

D – hokej

E – bojové sporty

F – plavání

G – atletika

H – gymnastika

CH – aerobik

I – tanec

J – jiné sporty

.....

K – Nedělám žádný sport.

- 4. Když jsi přestoupil na jinou školu, bylo pro tebe zvládnutí tělesné výchovy obtížné?**

Pokud je tvoje odpověď ano, vyplň i otázku číslo 5.

A – ANO

B – NE

- 5. V jaké oblasti tělesné výchovy si měl problém?
(zakroužkuj pouze jednu odpověď)**

A – v gymnastice

B – v atletice

C – ve sportovních hrách

- 6. Změnila se tvá výsledná známka na konci školního roku v předmětu tělesná výchova v 5. ročníku oproti 4. ročníku? (zakroužkuj pouze jednu odpověď)**

A – Ano, změnila se k lepšímu.

B – Ano, změnila se k horšímu.

C – Ne, nezměnila se.

Příloha č. 4

Právní předpisy a pokyny vztahující se ke školním sportovištím:

Zákon č. 40/1964 Sb., občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 140/1961 Sb., trestního zákona, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 634/1992 Sb., o ochraně spotřebitele, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 22/1997 S., o technických požadavcích na výrobky a o změně a doplnění některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 183/2006 Sb., o územním plánování a stavebním řádu (stavební zákon), ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví a o změně některých souvisejících zákonů, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 102/2001 Sb., o obecné bezpečnosti výrobků a o změně některých zákonů (zákon o obecné bezpečnosti výrobků), ve znění pozdějších předpisů

Nařízení vlády č. 173/1997 Sb., kterým se stanoví vybrané výrobky k posuzování shody, ve znění pozdějších předpisů

Nařízení vlády č. 378/2001 Sb., kterým se stanoví bližší požadavky na bezpečný provoz a používání strojů, technických zařízení, přístrojů a nářadí, ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška č. 135/2004 Sb., kterou se stanoví hygienické požadavky na koupaliště, sauny a hygienické limity písku v pískovištích venkovních hracích ploch, ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých

Vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů

Metodický pokyn č. j. 37014/2005 k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných MŠMT (FIALOVÁ, FLEMR, MARÁDOVÁ, MUŽÍK, 2014, s. 167, 168).

Příloha č. 5

Základní a vybavenost ve školní tělesné výchově:

Náradí:

Lavičky – 8ks

Tyče na šplh – 8ks

Hrazda posuvná – 4ks

Bedna švédská – 4ks

Žíněny – 10ks

Koberec pro akrobacii – 1ks

Koza – 4ks

Můstek odrazový – 4ks

Náčíní:

Míče plné (2, 3, 4 kg) – 20ks

Míče na košíkovou – 15ks

Míče na kopanou – 15ks

Míče na odbíjenou – 15ks

Míče na házenou – 15ks

Švihadla krátká – 40ks

Granáty 350g – 15ks

Míče kriketové – 15ks

Tyče krátké – 30ks

Lano na přetahování – 2ks